



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO
EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS
TECNOLOGIAS**

TIRZA COSMOS DOS SANTOS HIRATA

**A ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA
DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM MAPEAMENTO DOS
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Londrina
2018

TIRZA COSMOS DOS SANTOS HIRATA

**A ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA
DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE DE
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM MAPEAMENTO DOS
LIMITES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada à Unopar, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Metodologias para
o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes

Londrina

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Dados Internacionais de catalogação na publicação (CIP)

**Universidade Pitágoras Unopar
Biblioteca CCBS/CCECA PIZA
Setor de Tratamento da Informação**

H668a Hirata, Tirza Cosmos dos Santos
A atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais no ensino superior na modalidade de educação a distância: um mapeamento dos limites e possibilidades. / Tirza Cosmos dos Santos Hirata. Londrina: [s.n], 2018. 106f.

Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Pitágoras Unopar.
Orientadora: Profa. Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes.

1- Ensino - Dissertação - UNOPAR 2- Educação a distância 3- Inclusão 4- Tradutor de língua de sinais 5- Acessibilidade do aluno surdo I- Nantes, Eliza Adriana Sheuer; orient. II- Universidade Pitágoras Unopar.

CDD 371.35

TIRZA COSMOS DOS SANTOS HIRATA

A ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO ENSINO
SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM MAPEAMENTO
DOS LIMITES E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada à UNOPAR, no Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, área e concentração em Ensino de Linguagens e suas Tecnologias como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, conferida pela Banca Examinadora formada pelos professores:

Profa. Dra. Eliza Adriana Sheuer Nantes
UNOPAR

Prof. Dr. Celso Leopoldo Pagnan
UNOPAR

Profa. Dra. Alessandra Dutra
UTFPR

Londrina, 01 de fevereiro de 2018.

*“Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas.
Glória, pois a Ele eternamente amém”.*
Romanos 11:36

AGRADECIMENTOS

Ninguém vive sozinho, realiza sozinho ou é feliz sozinho. Portanto, registro aqui meus sinceros agradecimentos:

A Deus, pela oportunidade de concluir esta etapa tão importante em minha vida acadêmica.

Aos meus pais, Rosalvo e Neusa. Meu pai, de forma mais reservada, sempre ofereceu seu apoio e incentivo. Minha mãe nunca duvidou do resultado final e procurou tornar o caminho menos árduo. Fico emocionada ao lembrar de seu carinho: “Filha, pega aqui esse dinheiro e paga alguém para passar suas roupas ou limpar sua casa, assim terá um tempinho a mais para estudar”. Ah, mãe, quanto amor!

Às minhas irmãs, Tamar e Talita. Duas pessoas que mais uma vez estiveram ali para me apoiar, ora auxiliando meus filhos nas tarefas escolares, ora me ajudando a conferir bibliografia, citação, lendo e relendo meus estudos. Eternamente agradecida.

Ao meu marido, Siddartha. Como sempre, meu melhor amigo, meu parceiro em tudo na vida. Por ter me incentivado e assumido diversas vezes a casa, os filhos, as finanças. Você não faz ideia de como foi importante cada “deixa que eu faço”. Obrigada por considerar esta vitória NOSSA.

Aos meus filhos André e Arthur. Filhotes, obrigada por compreenderem a ausência da mamãe em tantos momentos. Procurei voar até aqui porque desejo que vocês voem muito além. Vocês são minha real motivação e participaram desse processo desde o início: “passou, mãe?” ou ainda “mãe, você conseguiu escrever hoje?”. Valeu, filhos!

Ao Colégio Estadual do Iles, diretoria, equipe pedagógica e colegas de trabalho que possibilitaram, através de inúmeros arranjos internos, que eu frequentasse as aulas do mestrado, encontros para orientações e participações em eventos, bem como propiciaram a troca de ideias e debates informais que contribuíram ricamente para a execução desta pesquisa. Que orgulho fazer parte desse grupo!

Às amigas Eliana, Joelma, Lilian e Sandra, que apoiaram e vibraram com essa vitória, sempre fazendo uma propaganda positiva a meu respeito. Vocês são top!

Aos componentes da banca que aceitaram avaliar esse trabalho e realizaram com louvor essa tarefa. Professor Celso, obrigada por suas orientações desde a primeira aula de Escrita Científica. Professora Alessandra, por sua competente

orientação há anos atrás quando me levou a concluir minha primeira produção acadêmica individual. Obrigada por aceitar, novamente, esta empreitada.

À minha orientadora, professora Eliza, obrigada pelo companheirismo, orientações, tantas correções e paciência. Espero ter correspondido às suas expectativas.

HIRATA, Tirza C. S. **A ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS NO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UM MAPEAMENTO DOS LIMITES E POSSIBILIDADES.** 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Universidade Norte do Paraná – UNOPAR, Londrina. 2017.

RESUMO

Este estudo objetivou investigar os limites e as possibilidades da atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais no ensino superior na modalidade de educação a distância, refletindo sobre o trabalho desse profissional como agente ativo na acessibilidade do surdo. A fundamentação teórica contempla as leis nacionais de acessibilidade, de educação inclusiva e de ensino a distância, além disso traz à tona os pressupostos de Morin (2001), Maia e Mattar (2007) e Litto e Formiga (2009) referentes ao ensino a distância. Sobre as ponderações sobre os estudos peculiares da surdez, tem-se os autores Perlin (2002, 2005, 2006), Strobel (2008a, 2008b) e Quadros (2004; 2007; et al., 2016). A pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva, de levantamento e de método fenomenológico. Os dados foram coletados por meio de entrevistas (gravadas e transcritas) com questionário semiestruturados, tendo como participantes os profissionais tradutores intérpretes de língua de sinais na cidade de Londrina-Pr, que atuam no ensino superior, na modalidade de educação a distância. Após a análise dos dados, constatou-se que, para garantir a acessibilidade do aluno surdo no ensino superior na modalidade EAD, é necessário: investir na formação formal do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais; promover a interação entre intérpretes e docentes no planejamento e na execução do trabalho pedagógico; definir áreas de atuação para que os intérpretes possam aprofundar-se em termos específicos de cada área acadêmica em que realizarão a interpretação, bem como, propiciar ambientes bilíngues nos canais comunicativos disponíveis aos aluno surdo. No intuito de atrelar teoria e prática, concluiu-se o trabalho com sugestões de orientações quanto às referidas constatações, entre outras, oportunizar ao tradutor intérprete de língua de sinais o acesso prévio ao material da aula para estudo e preparação da atividade interpretativa.

Palavras-chave: Ensino. Educação a distância. Inclusão. Tradutor de língua de sinais.

HIRATA, Tirza C.S. THE PERFORMANCE OF NA TRANSLATOR AND INTERPRETER OF SIGNS LANGUAGE ON HIGHER EDUCATION IN DISTANCE EDUCATION MODALITY: a boundary mappig and possibilities. 2017. 108 f. Dissertation (Mastership in a Methodology for Sign Language Teaching and your Technologies) – Universidade do Norte do Paraná – UNOPAR, Londrina. 2017.

ABSTRACT

This study objected to investigate the boundaries and possibilities on the application of a translator and interpreter o sign language in higher education in a modality of distance education, reflecting about this professional work as an active agent to access a deaf person. The theoretical ground completes nacional laws of accessibility, of inclusive education and distance education, beyond that bring up Morin assumptions (2001), Maia e Mattar (2007) and Litto and Formiga (2009) referring on distance education. Thinking about peculiars studies of deaf, authors like Perlim (2002, 2005, 2006), Strobel (2008a, 2008b) and Quadros (2004; 2007; et al., 2016). The research is qualitative nature, descriptive, survey on phenomenological method. The datas collected through interviews (recorded and transcribed on semistructured questionnaire, all participants like professional translators interpreters of sign language in Londrina city, they work on university, in a distance education modality. After data analysis, it was verified that, in order to guarantee the accessibility of the deaf student in university in the distance education modality, it is necessary: to invest in the formal training of the professional the translator and sign language interpreter; to promote interaction among interpreters and professors in the planning and execution of pedagogical work; to define areas of activity, so that the interpreters can deepen in terms specific to each academic area in which the interpretation is performed, as well as, to provide bilingual environments in the communication channels available to the deaf student. In order to link theory and practice, the paper concludes with suggestions for guidance on these findings, for example, to provide the sign language interpreter with prior access to the lesson material for the study and preparation of the interpretive activity.

Key Words: Learning. Distance Education. Inclusion. Sign language translator.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Exemplos de literatura surda.....	38
Imagem 2 – Premissas para janela de Libras.....	61
Imagem 3 – Exemplos de janela de Libras.....	62
Imagem 4 – Palavras-chave da análise de dados.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero dos TILS.....	55
Gráfico 2 – Idade dos TILS.....	56
Gráfico 3 – Escolaridade dos TILS (ensino superior)	57
Gráfico 4 – Diferença entre interpretação e tradução.....	57
Gráfico 5 – Possui outra ocupação profissional?	66
Gráfico 6 – Contato inicial com a comunidade surda.....	67
Gráfico 7 – Tempo de atuação na EAD.....	69
Gráfico 8 – A presença do tradutor e intérprete de língua de sinais garante a acessibilidade do surdo?	72
Gráfico 9 – Como é interpretar em várias áreas do conhecimento?	77
Gráfico 10 – Possui Certificação do Prolibras?	81

LISTA DE INFOGRÁFICOS

Infográfico 1 – Identidades surdas.....	41
Infográfico 2 – Sugestão de categorização das identidades surdas.....	42
Infográfico 3 – Classificações das perdas auditivas quanto ao período, às causas e à localização em que ocorrem.....	44
Infográfico 4 – Filosofias educacionais relativas à surdez.....	47
Infográfico 5 – Tradução e interpretação.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos a distância nos séculos XVIII e XIX.....	25
Quadro 2 – EAD no Brasil: breve histórico.....	29
Quadro 3 – Períodos históricos do povo surdo.....	49
Quadro 4 – Demanda de atuação dos tradutores.....	63
Quadro 5 – Competências dos TILS.....	84

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual
ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância
ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE – Atendimento Educacional Especializado
ALS – Língua Americana de Sinais
AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CC – *Close caption*
CCE – Código de Conduta e Ética
Cead – Centro de Educação a Distância
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CODA – *Children of Deaf Adults*
DA – Deficiência Auditiva
dB – Decibels ou decibéis
EAD – Educação a Distância
Edumed – Rede Nacional de Educação a Distância em Medicina
E-Tec Brasil – Escola Técnica Aberta do Brasil
Febrapils – Federação Brasileira de Profissionais Intérpretes e Guias Intérpretes de Língua de Sinais
ILES – Instituto Londrinense de Educação de Surdos
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LER – Lesão por Esforço Repetitivo
Libras – Língua Brasileira de Sinais
LSF – Língua de Sinais Francesa
MEC – Ministério de Educação e Cultura
ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras
Prouni – Programa Universidade para Todos
Seed – Secretaria Estadual de Educação

Seesp – Secretaria de Educação Especial

Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

TDD – *Telephone Device for Deaf*

TILS – Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais

TVE – TV Educativa

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

Unirede – Rede de Educação a Distância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
METODOLOGIA	16
1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O ENSINO AO ALCANCE DE TODOS	19
1.1 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS	19
1.2 TEORIAS DA EAD	22
1.3 SÍNTESE HISTÓRICA DA EAD	24
1.4 EAD NO BRASIL	28
1.5 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EAD	32
2 PROCESSO HISTÓRICO CULTURAL DOS SURDOS.....	35
2.1 REPRESENTAÇÃO COLETIVA CULTURAL.....	35
2.2 IDENTIDADES SURDAS	40
2.3 VERTENTES TEÓRICAS A RESPEITO DA SURDEZ	42
2.4 FILOSOFIAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DA SURDEZ.....	45
2.5 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	47
2.6 PROCESSO HISTÓRICO: PONTOS MAIS RELEVANTES	49
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
APÊNDICES	103
APÊNDICE A.....	104
APÊNDICE B.....	105
APÊNDICE C.....	106

INTRODUÇÃO

O censo apresentado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) 2015/2016 aponta, entre outros dados, o crescimento dessa modalidade no país. Alunos com as mais variadas necessidades educacionais especiais também têm buscado o ensino a distância.

Para Zanoni (2009), a filosofia norteadora da inclusão concentra-se na perspectiva de uma instituição escolar democrática e comprometida com a sociedade. Nesse parâmetro, há necessidade de um olhar não apenas para a igualdade de todos, mas para o atendimento às especificidades. No caso do aluno surdo, um serviço essencial é do tradutor e intérprete de língua de sinais.

É nesse ponto que esse objeto de pesquisa se une à motivação pessoal e origina a presente pesquisa. Foi no ano de 1998, ao cursar a Pós-Graduação em Educação Especial – DA (deficiência auditiva) e sem a menor noção da dimensão e complexidade do trabalho educacional com surdos, é que tivemos o primeiro contato com esta comunidade que se comunica através da língua de sinais. Atuando desde 1999 como docente de matemática no Ensino Fundamental II em Escola Bilíngue para Surdos na cidade de Londrina, concluímos cursos específicos e exames de proficiência linguística. Posteriormente, exercemos as funções de alfabetizadora bilíngue para surdos no Ensino Fundamental I e também de intérprete educacional de Libras no Ensino Médio Integrado (magistério, contabilidade e administração).

A partir de 2015, concomitantemente à docência no Ensino Fundamental II, atuamos no ensino superior na modalidade de Educação a Distância nas disciplinas de Educação Inclusiva e Libras para os cursos de pedagogia e licenciaturas.

Desta maneira, no contato constante com os profissionais tradutores intérpretes no contexto educacional, é que surgem inquietações quanto aos aspectos de atuação e formação desses profissionais e, conseqüentemente, a seguinte indagação: quais aspectos na formação do tradutor e intérprete da língua de sinais e na sua atuação profissional precisam ser revistos para assegurar e garantir a qualidade do ensino aos surdos no ensino superior, na modalidade de educação a distância?

Tendo como objetivo geral, refletir sobre os limites e as possibilidades da atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais no ensino superior, na modalidade de Educação a Distância e ponderando sobre o trabalho desse profissional como

agente ativo na acessibilidade do surdo, definimos os seguintes objetivos específicos: (a) mapear a modalidade de educação a distância e suas particularidades, sob a perspectiva de Educação Bilíngue para surdos; (b) descrever as especificidades da surdez, seu processo histórico e identitário, a fim de conhecer o protagonista da atividade tradutória e interpretativa; (c) apresentar o perfil e as competências dos tradutores e intérpretes de língua de sinais; (d) investigar o ato de interpretar em várias áreas do conhecimento; (e) analisar se a atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais garante a acessibilidade do surdo no ensino superior na modalidade de Educação a Distância, segundo a literatura específica e atrelando aos dados coletados; (f) sugerir ações de aperfeiçoamento para o trabalho dos tradutores e intérpretes de língua de sinais.

Para discorrer sobre o tema escolhido e para a estruturação da parte bibliográfica foram utilizadas buscas na literatura em publicações específicas e consultas computadorizadas com as expressões: “ensino a distância”, “tradutor intérprete de língua de sinais”, “surdez e educação”, “inclusão no ensino superior”, “surdos”, nos portais Thesaurus, SciELO e em sites específicos como Porsinal.

Dessa forma, organizamos o trabalho da seguinte maneira: após esta introdução, apresentamos a metodologia, contendo detalhadamente os passos realizados durante a pesquisa.

No primeiro capítulo, ponderamos sobre a educação a distância, seus conceitos e suas características compondo um cenário para a realização da atividade do tradutor e intérprete de língua de sinais.

No capítulo subsequente, abordamos as especificidades da surdez, sua representação coletiva e seu processo histórico, entendendo o surdo como protagonista na mediação que envolve professor, intérprete e aluno surdo inseridos no ensino superior.

A análise dos dados é apresentada no terceiro capítulo deste trabalho. Concomitantemente à organização e à análise dos dados, o texto traz outros autores – agora específicos da área que contempla o aporte teórico sobre aspectos específicos do tradutor e intérprete de língua de sinais.

Nas considerações finais, ver-se-á que utilizamos uma imagem para contribuir com as reflexões. Para tanto, no site TAGUL – WORD CLOUD ART, inserimos o texto apresentado no capítulo três (análise de dados) e, a partir do número de repetições

das palavras, a imagem foi formada. As palavras em tamanho maior apareceram mais vezes e assim por diante. Por fim, temos as referências bibliográficas e apêndices.

METODOLOGIA

Com caráter inacabado e permanente, a pesquisa realizada aborda questões específicas das Ciências Sociais. Para Gil (2008), a pesquisa científica é classificada quanto: à natureza, à abordagem, aos objetivos, aos procedimentos técnicos e ao método. Dessa forma, classificamos esta pesquisa como aplicada, qualitativa, descritiva, de levantamento e de método fenomenológico.

De acordo Gil (2008), a natureza da pesquisa é **aplicada** por ser direcionada à solução de questões específicas, abrangendo fatos e interesses locais.

Quanto à sua abordagem, é considerada **qualitativa** por apresentar a “interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados”, tendo “o ambiente natural como fonte direta para coleta de dados e o pesquisador como instrumento chave”, e ainda quanto à abordagem, a pesquisa é **descritiva** por apresentar as características de certa população ou fato, analisando suas variáveis por meio de técnicas sistemáticas, como questionário e observação, além da análise de dados, que enfatiza seu processo e significado (GIL, 2008, p. 28-29).

Segundo o mesmo autor, na pesquisa de **levantamento** trabalha-se com o questionamento direto das pessoas cuja atuação deseja-se analisar como no estudo de campo. No caso deste estudo, realizou-se pesquisa bibliográfica acrescida de observação do ambiente específico e de um levantamento de dados, por meio de entrevista com questionário semiestruturado, que serviram de instrumentos para o desenvolvimento do trabalho. Finalmente, o **método fenomenológico** é quando se descreve a experiência exatamente como se apresenta, considerando o evento e sua construção social por meio da compreensão, da interpretação e da comunicação, seja quantas forem (GIL, 1999).

A realização dos passos seguintes foi uma adaptação dos nove passos também apresentados por Gil (1999, p. 51), aqui resumidos em quatro: Seleção da amostra; Elaboração do instrumento da coleta de dados (roteiro para entrevista); Coleta de dados e observação; Análise e interpretação dos resultados com apresentação de redação conclusiva.

- **Local da pesquisa**

A coleta de dados, por meio de entrevista com questionário semiestruturado, foi realizada em local escolhido pelo participante com o único critério de que o ambiente não permita interrupção e haja condições de realizar as gravações em áudio.

- **Seleção dos participantes**

Os participantes selecionados para esta pesquisa são os profissionais que atuam como tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) no Ensino Superior, na modalidade de educação a distância, na cidade de Londrina-PR. Após levantamento, foram relacionados cinco TILS e todos os participantes terão suas identidades e seus locais de atuação preservados, seguindo os procedimentos éticos em pesquisa.

- **Materiais e métodos**

Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e do Termo de Autorização da Instituição (Apêndice B), as entrevistas para aplicação do questionário semiestruturado com questões abertas foram agendadas com cada participante em locais que possibilitaram a gravação em áudio, sem interrupção e com tempo médio de 30 minutos de duração. Antes das transcrições, realizou-se observação da atuação efetiva desses profissionais durante aulas “ao vivo”. Posteriormente, as gravações foram transcritas. A todos os participantes foi oportunizado um momento de sugestões, a fim de aprimorar a qualidade do ensino ao aluno surdo nessa modalidade, bem como “dar voz” ao participante.

- **Validação do instrumento de pesquisa**

Para adequação do instrumento de pesquisa, elaborou-se o questionário semiestruturado com questões abertas (Apêndice C), que foi apresentado a dois profissionais atuantes na área da surdez para que contribuíssem com suas observações e análises: o primeiro, é tradutora e intérprete de língua de sinais – graduada em Fonoaudiologia, mestre em Educação; tradutora e intérprete com Certificação de Proficiência para tradução/interpretação e ensino da Libras pelo MEC (Prolibras); atuante no ensino superior há mais de cinco e como intérprete generalista há mais de 10 anos e o segundo profissional é surdo, professor, graduado em Arquitetura e Letras-Libras, atuante no ensino superior, egresso do Ensino a Distância

e cursando doutorado em Educação.

- **Análise dos dados**

A análise dos dados é apresentada por meio de gráficos com percentuais e fragmentos de transcrições literais das respostas obtidas.

- **Percalços da pesquisa**

Dos sete profissionais relacionados para compor este trabalho, dois optaram por não participar afirmando falta de tempo e motivos pessoais. Embora a proposta inicial fosse realizar entrevistas, entre os cinco participantes, um optou por responder via gravação de voz pelo aplicativo *WhatsApp* e outro por e-mail.

Houve um desconforto inicial em relação às alterações na forma de coleta de dados. Ao final, constatou-se que isso não comprometeu nem alterou a qualidade da pesquisa.

1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O ENSINO AO ALCANCE DE TODOS

Agora, mais do que nunca, a educação tem a responsabilidade de fomentar os tipos certos de habilidades, atitudes e comportamentos que nos levarão ao crescimento sustentável e inclusivo.

(Irina Bokova, 2016)

Em concordância com as políticas públicas que têm sido acordadas mundial e nacionalmente, visando à universalização da educação, o censo apresentado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) 2015/2016 aponta, entre outros dados, o crescimento da modalidade de educação a distância no país. A partir disso, este capítulo visa conceituar e caracterizar educação a distância, apresentar uma síntese histórica sobre essa possibilidade de ensino, bem como discorrer sobre a legislação brasileira específica para EAD e seus aspectos educacionais.

1.1 CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

Várias expressões e nomenclaturas têm surgido e provocado questionamentos quanto aos conceitos de educação a distância. Litto e Formiga (2009) asseveram que isso acontece pela falta de definições cientificamente rigorosas nessa área e apontam algumas dessas expressões esclarecendo que não há um consenso quanto à utilização de cada uma nem de suas relações entre si:

[...] educação a distância, aprendizagem a distância, aprendizagem aberta, aprendizagem flexível, modo dual, aprendizagem blended, aprendizagem semipresencial, aprendizagem híbrida, aprendizagem distribuída, aprendizagem contígua, aprendizagem off campus, aprendizagem autônoma, aprendizagem autodirigida, aprendizagem de marcha auto-regulada, aprendizagem online, aprendizagem externa, aprendizagem baseada em materiais impressos, estudos por correspondência, entre outros (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 14).

Maroto (1995, p.12) conceitua educação como “estratégia básica de formação humana, aprender a aprender, saber pensar, criar, inovar, construir conhecimento, participar, etc.”, diferentemente de ensino, cuja definição está mais relacionada às atividades de instrução e transmissão de informação e conhecimento e que, em determinado momento, pode ter suas possibilidades esgotadas.

De maneira mais abrangente, para Keegan (1996), a educação a distância contempla o ensino a distância e a aprendizagem a distância, valorizando mais a

aprendizagem que o ensino. Nesse contexto, será utilizada na sequência deste trabalho a sigla EAD para referir-se, especificamente, à educação a distância, não para o ensino a distância. Também no aspecto conceitual, a Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, cujo artigo nº 80 foi regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, define educação a distância como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005b).

Esse documento estabelece a “obrigatoriedade dos exames presenciais, transferências e aproveitamento de estudos presenciais” e também define a conceituação de educação a distância considerando a autoaprendizagem, os recursos materiais e sua organização e os aparatos tecnológicos necessários, entretanto não faz referência à pessoa do professor nem à interação com os demais alunos. Após a regulamentação de 2005, a atenção fixou-se na figura do professor, para as adequações necessárias de metodologia, avaliação, gestão e atividades presenciais como estágios, seminários, bancas de conclusão de curso, entre outros aspectos.

Também determinou-se que cursos presenciais e a distância devem ter a mesma duração. Quando se discorre sobre o conceito de educação a distância, Maia e Mattar (2007) enfatizam que se trata de uma metodologia que utiliza as tecnologias de informação e a comunicação para mediar a interação entre professores e alunos. Já estudos, como os de Sanchez (2005, p. 101), ressaltam a promoção da autonomia do aluno:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A conceituação de educação a distância como “o processo de ajudar pessoas a aprender quando elas estão separadas espacial ou temporalmente dos ambientes mais típicos de aprendizagem” é apresentada por Levine (2005, p. 7) e, para Moore e Kearsley (2013, p. 2), o conceito ideal de EAD é: “Educação a distância é o

aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização instrumental especial". Assim sendo, a distância como aspecto geográfico deixa de ser relevante para dar lugar a uma vertente pedagógica, pois produz um efeito no ensino e na aprendizagem por meio da interação entre professores e alunos e influencia na organização de recursos humanos e tecnológicos (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Autores como Vieira (2002) e Dias (2004) concordam que, em busca da construção do conhecimento, professores e alunos podem interagir por meio das redes colaborativas de aprendizagem, pois independentemente do tempo e do espaço e por meio da flexibilidade, essas redes se adaptam ao perfil do estudante, consideram suas perspectivas e exigências e possibilitam a democratização do conhecimento.

O fator comum a todos os conceitos, desde os mais antigos até os conceitos mais atuais, é pontuar o distanciamento entre professor e aluno, mediado por recursos tecnológicos. Observa-se, no entanto, principalmente nas definições mais recentes, certa mudança de enfoque, não no distanciamento entre os agentes educacionais, mas na aprendizagem, por meio da interação dos 3 elementos fundamentais da EAD: aluno, conteúdo (material didático) e professor, consolidando as características dessa modalidade.

Os motivos pelos quais os alunos optam pela educação a distância e as características dessa modalidade são indissociáveis. Preti (2007) ressalta que as principais razões que levam os alunos para o EAD são a falta de tempo e a distância da instituição de ensino.

Para Preti (2007), a falta de tempo e a flexibilidade se equacionam, uma vez que, na organização particular do tempo de estudo, o aluno estabelece suas prioridades, podendo engajar-se de maneira mais dedicada e exclusiva na realização de atividades propostas, por meio da personalização do processo de aprendizagem. Isso resulta na formação de habilidades importantes para a realização do trabalho de maneira responsável e autônoma.

Quando o aluno é incentivado a ser o agente de sua aprendizagem, relacionar a teoria com a prática em seu cotidiano, promove, conseqüentemente, uma autoavaliação, resultando na eficácia do processo.

Então, com a não obrigatoriedade da presença física, tornam-se inexistentes os impedimentos causados pela falta de estrutura física (ausência de instituições

convencionais) ou dificuldade de acesso. Assim, de acordo com Preti (2007), o deslocamento temporário ou definitivo que pode resultar em êxodos que inferem no desenvolvimento regional deixa de acontecer.

Outra característica da EAD, segundo Preti (2007), é a necessidade de formação permanente do aluno, seja de ordem profissional ou pessoal. Há uma diversidade de cursos ofertados que possuem facilidade de acesso e de diferentes estruturas que atendem ao indivíduo da sociedade moderna.

Nesse sentido, Preti (2007) destaca que, ao produzir, organizar e selecionar o material com o conteúdo a ser estudado, as instituições buscam pelos melhores e renomados profissionais especialistas, o que colabora significativamente para uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem.

Essa produção de materiais deve ser realizada por uma equipe multi e interdisciplinar, que permita a valorização do conhecimento prévio do aluno, seja ele de caráter prático ou teórico, além de promover a aplicação prática do ensino com o cotidiano (teoria e prática).

De acordo com Morin (2001, p.15), contextualizar a informação é fator determinante do pensamento conexo: “o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas principalmente pela capacidade de contextualizar e englobar”, orientando os alunos desde o início do curso quanto à autoinstrução.

Conforme também pontuado posteriormente por Sanchez (2005), Morin (2001) ressalta que a comunicação bidirecional, síncrona e assíncrona, desde que de modo dinâmico e inovador, altera o papel do professor tradicional “conteudista” para o de facilitador da aprendizagem.

As diferenças na compreensão e na definição dos conceitos, das características, das finalidades e na maneira de abordar os principais elementos da educação a distância deram origem a inúmeras teorias sobre EAD, principalmente após 1970. Por isso, na sequência, tem-se uma retrospectiva sobre essa temática.

1.2 TEORIAS DA EAD

A partir da década de 1970, século XX, muitos estudos surgiram e desenvolveram abordagens teóricas acerca da educação a distância. Os pontos

similares e outros divergentes dessas teorias embasam posturas quanto às relações entre aluno, conteúdo e professor. A saber, o presente recorte destaca as teorias de Otto Peters, Michael G. Moore, Demond Keegan e D. R. Garrison.

A Teoria da Industrialização de Otto Peters (1973) destaca semelhanças entre o processo de produção industrial do modelo taylorista/fordista e o EAD como, por exemplo, a mecanização, a produção em massa, a divisão do trabalho e o controle de qualidade – todos esses processos relacionados às expectativas da sociedade industrial e suas mudanças. O EAD, para Peters, é um produto que deve adaptar-se e evoluir com a sociedade industrial. Essa teoria, por sua vez, é considerada a primeira e mais abrangente, de acordo com Keegan (1996).

Nesse sentido, o processo de ensino é gradualmente reestruturado por conta da crescente mecanização e automação, ou seja, por meio das bases tecnológicas que permitem tal evolução. Os principais pontos dessa estruturação gradual do modelo de trabalho para o EAD do futuro são ressaltados por Farnes (1993). São eles: preparação prévia do trabalho antes do processo de produção do ensino, sendo a organização e o planejamento as etapas críticas para o sucesso dessa modalidade; os cursos devem ser formalizados e as expectativas dos alunos padronizadas; o estudo a distância só pode ser econômico com concentração de recursos disponíveis e uma administração centralizada.

O domínio das preocupações estruturais e organizacionais do modelo industrial sobre as questões de ensino e aprendizagem é central para compreender os desenvolvimentos teóricos e os desafios que enfrentados no desenvolvimento da teoria da educação a distância neste século (GARRISON, 2000).

Ainda na década de 1970, Michael G. Moore propôs a Teoria da Distância Transacional, com definições específicas para currículo, estrutura e diálogo. Em seguida, desenvolveu também a Teoria da Aprendizagem, mais conhecida como “Autonomia do Aprendiz”, diferenciando categoricamente as teorias de ensino e de aprendizagem, em que considera que a aprendizagem é um processo individual e depende da maturidade e da autonomia do aluno. Já o ensino, para ele, dá-se por meio do diálogo, da capacidade de comunicação entre professor e aluno. Em ambas teorias de Moore, a negociação entre professor e aluno (transação), distanciados fisicamente, dá-se pela proximidade virtual.

Inicialmente, pode parecer contraditório, mas Moore destaca que quanto mais elaborada for a estrutura dos programas, menor será o diálogo entre as partes e, conseqüentemente, maior será a distância transacional entre eles e vice-versa, já que essa elaboração pode resultar em um engessamento do processo. Ele apresenta, então, os elementos fundamentais da EAD, como subsistemas: o aprendiz, o professor e o método de comunicação e como fator diferencial e determinante a capacidade do aluno de estabelecer objetivos de aprendizagem, identificar e selecionar as fontes de informação e de se autoavaliar (MOORE, 2003).

Com influência da pedagogia tradicional, Demond Keegan (1996) busca, com a Teoria da Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem, recriar os artefatos interpessoais do ensino presencial. Keegan afirma que, nesse viés, o papel dos materiais pedagógicos, principalmente dos impressos, é de suma importância, já que vinculam o processo de ensino e o processo de aprendizagem, determinando a qualidade da educação.

Com a Teoria da Comunicação e Controle do Aprendiz, Garrison (1989) pontua a independência, a autonomia e a capacidade de autoaprendizagem do aluno, a comunicação bidirecional por meio do diálogo e do debate e o suporte técnico que lhe for oferecido como fatores diferenciais e necessários na educação a distância. Entretanto, Garrison discorda de Moore em relação à visão de aprendizagem como processo individual do aluno, porque sugere que, para promover o processo educativo e facilitar a aprendizagem, é preciso haver a interação com o professor, logicamente, mediada pela tecnologia, considerada por ele inseparável da EAD.

1.3 SÍNTESE HISTÓRICA DA EAD

Longe de ser algo recente, a educação a distância tem seus primeiros registros na história a partir do século XVIII, buscando incorporar de forma rápida o indivíduo ao trabalho, inclusive aquelas populações das regiões mais distantes das cidades, com vários empecilhos para frequentar cursos presenciais (LITWIN, 2001).

Curiosamente, Azevedo e Quelhas (2004) mencionam as “Cartas Filosóficas” de Voltaire (1694-1778) e os escritos de Platão (428-348 a.C) – que eram enviados aos seus alunos –, bem como as orientações científicas, filosóficas e religiosas utilizadas na Antiguidade, como atividades precursoras da atual educação a distância. Já Gouvêa e Oliveira (2006) expõem suas considerações sobre as cartas de São

Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, as quais apontavam direcionamentos aos que estavam em ambientes desfavoráveis, indicando como viver a vida cristã. Essas ações de instrução a distância ocorreram por volta do século I.

De maneira não linear, a expansão da EAD no mundo deu-se em vários países e o objetivo em comum era instrumentalizar e capacitar o indivíduo para suprir às necessidades da sociedade do trabalho. No quadro 1, procurou-se sistematizar a cronologia dos principais registros históricos dessa modalidade:

Quadro 1 – Cursos a distância nos séculos XVIII e XIX

ANO	LOCAL	DADOS HISTÓRICOS
1728	Boston, EUA	Caleb Philips enviava lições semanais para alunos inscritos na <i>Gazzette de Boston</i> .
1829	Suécia	Instituto Líber Hermondes contava com 150.000 usuários.
1840	Grã-Bretanha	Issac Pitman ofertou um curso de taquigrafia por correspondência.
1856	Berlim	Charles Toussaint e Gustav Langenscheidt criaram a primeira escola de línguas por correspondência.
1858	Londres	<i>University of London</i> instituiu cursos por correspondência.
1873	Boston	Anna Eliot Ticknor criou a <i>Society to Encourage Study at Home</i> (Sociedade para encorajar estudos em casa).
1880	Grã-Bretanha	<i>Skerry's College</i> ofertou cursos preparatórios para provas de concursos públicos.
1884	Grã-Bretanha	<i>Foulks Lynch Correspondence Tuition servisse</i> ofereceu cursos de contabilidade.
1891	EUA	Thomas J. Foster ofertou o curso “Segurança de Minas” na Universidade de Wisconsin.
1892	EUA	Universidade de Chicago criou a Divisão de Ensino por Correspondência, que capacitava os docentes no Departamento de Extensão.
1894	Inglaterra	Joseph W.Knipe preparou, por correspondência, alunos para o <i>Certificatted Teacher's Examination</i> .
1898	Suécia	Hans Hermod publicou o primeiro curso por correspondência – início do Instituto Hermod.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos relatos de SARAIVA (1996); LITWIN (2001) e LITTO; FORMIGA (2009)

Litwin (2001) reafirma como referência mundial na modalidade de ensino superior a distância a *British Open University*, pois, com ideias inovadoras, promoveu cursos acadêmicos que utilizavam meios impressos e televisivos. A saber, até o

século XIX, os registros pontuam experiências na Europa e nos Estados Unidos. A partir do século XX, países como França, Alemanha, Canadá e outros, inclusive da América Latina, iniciaram suas vivências em educação a distância.

Ao relatar que as primeiras linhas ferroviárias e as primeiras escolas por correspondência foram estabelecidas praticamente ao mesmo tempo, Peters (1973) aponta as considerações que possibilitariam inovar o conceito de ensino, em que o ato de ensinar e aprender poderia ser ainda mais expansionista se comparado aos sistemas de ensino tradicionais, como, por exemplo, o ensino por correspondência até então já existente.

Houve uma revolução na EAD com a utilização de meios de comunicação como rádio e televisão, que estavam em considerável evolução no pós-guerra. As novas tecnologias de informação e comunicação contribuíram para expandir o processo de ensino e aprendizagem para além de um local específico. Esse momento de transformação do ensino pode ser considerado como uma nova “Revolução Industrial” e, assim como os primeiros modelos de EAD, fomentados pela correspondência, permitiram a estruturação da nova forma de ensino, uma vez que a amplitude de alcance das televisões, das rádios e dos demais meios de telecomunicação fez da proposta uma cadeia industrial nova muito bem estruturada:

Um método de transmitir conhecimento, habilidades e atitudes que é racionalizado pela aplicação da divisão do trabalho e princípios organizacionais e também pelo uso extensivo de mídia tecnológica, especialmente pelo propósito de reproduzir materiais de ensino de alta qualidade, o que possibilita instruir um enorme número de alunos ao mesmo tempo onde quer que eles morem. É uma forma industrializada de ensino e aprendizagem (PETERS, 1973, p. 206).

Esse método de transmitir conhecimento, ou seja, a nova formatação de modelo educacional necessitava de uma base de negócios para tornar-se viável como proposta exequível. Não bastava apenas apresentar-se como boa alternativa para ampliar as bases de alcance educacional. Assim, a EAD precisava ser estruturada de forma a possibilitar, ao mesmo tempo, a expansão do conhecimento e uma relação economicamente viável, uma vez que se tratava de um novo negócio (HOLMBERG, 1983).

Segundo McIntosh (1985), a expansão da proposta EAD faz surgir uma nova concepção para o processo de ensino: a aprendizagem aberta. Observou-se um modelo em expansão no Reino Unido, na década de 1980, com o advento dos

princípios da EAD em evolução. A aprendizagem aberta possui apelo popular considerável e crescente, dado o sucesso percebido na Universidade Aberta do Reino Unido. A perspectiva serviu de base mundial para a expansão do processo de popularização da EAD, não se limitando apenas ao universo de universidade do setor público.

A proposta se amplificou para variedades de formação, fomentando o surgimento de vários órgãos, como a Agência de Formação do Reino Unido, em 1989, e a Comissão sobre o ensino superior aberto e a distância, na Comunidade Europeia, em 1991. Além de outras áreas, foi no ensino superior que a proposta EAD encontrou um grande campo para expansão, levando a proposta inclusiva da educação aberta (RUMBLE; HARRY, 1982).

Ainda nesse viés, Maia e Mattar (2007) expõem três gerações que apontam o contexto das evoluções relativas às bases operacionais da EAD: a primeira geração contempla os anos de 1880 até 1970, refere-se ao ensino por correspondência, viabilizado por meio de apostilas e de outros materiais impressos, utilizando-se os serviços postais. Nesse ensino, o aluno estudava em casa (educação individual).

A segunda geração da EAD – início em 1934 – fomenta-se através de novas mídias, como rádio, televisão e fitas cassete. Aqui os materiais são mais efetivos e com propostas envolvendo o composto audiovisual, incrementando o sistema. Nessa época, a Universidade Estadual de Iowa ministrava aulas de higiene oral e astronomia. As informações eram transmitidas pelo professor e, em hipótese alguma, havia interação entre professor e aluno, exceto quando o curso tinha atividades por correspondência.

O momento atual, considerado a terceira geração – a partir de 1960 –, apresenta a revolução do ensino por meio das mídias, trata-se da EAD-online. Nele, as diversas opções de estruturas de trabalho como a MP3, Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), vídeos, animações, ambientes 3D e fóruns revolucionam os aspectos interativos, tornando o formato extremamente mais dinâmico, favorecendo estratégias de didática e pedagogia, a favor de um ensino mais atraente e eficiente.

Todo esse desdobramento e suas propostas interativas são facilitados pelo acesso às conexões de internet banda larga fixa e geração 4G móvel, por diversos dispositivos como *tablets*, celulares/*smartphones* e *notebooks*. A comunicação via satélite é outro ponto fundamental nesse contexto (MAIA; MATTAR, 2007).

Moore e Kearsley (2013) subdividem a terceira geração em terceira, quarta e quinta gerações, com as seguintes características: a terceira geração (1960) conta com a criação das novas tecnologias, alguns cursos de graduação passam a ser ofertados na modalidade EAD. Algumas universidades americanas realizaram experiências e passaram a promover integração entre áudio e vídeo.

A quarta geração (1980), através de teleconferências, também originárias dos Estados Unidos, tinha uma prática direcionada principalmente para treinamento de grupos empresariais e se assemelhava com o ambiente de aulas presenciais. Finalmente, na quinta geração (1990), o computador e a internet promovem o modelo construtivista e integram áudio, vídeo e texto, favorecendo a interação através dos *chats*, dos fóruns e das mídias de maneira geral.

1.4 EAD NO BRASIL

Desde as legislações de 1960, várias medidas contribuíram, indiretamente, para a construção da atual realidade da educação a distância no país. No ano de 1971, a Lei nº 5.692 sugeriu a flexibilização do ensino supletivo e regulamentou o uso das tecnologias de informação e de comunicação. Além disso, pelo artigo 64 autorizaram-se experiências pedagógicas, com as devidas validações.

As ações referentes à educação a distância, no Brasil, também acompanharam o desenvolvimento dessa proposta pelo mundo, formando um paralelo ao contexto do que ocorria em outros países. De modo mais específico, o contexto nacional em EAD também se desenvolveu quando os principais meios de comunicação, como rádio e televisão, vinham traçando o novo mapa mundial do avanço das telecomunicações (BRENNER et al., 2014).

Inicia-se, então, a utilização de televisão, rádio e correspondências visando alcançar o maior número possível de alunos. Alguns primeiros levantamentos estão ligados ao início do século XX, um pouco atrás dos primeiros registros na Europa, datando do final do século XIX, com os estudos via postal (ALVES, 2011). As atuações da EAD ligadas ao período de 1920 até meados da década de 1970 apresentam desde usos de meios como cursos via rádio até os consideráveis avanços com a utilização da TV para a expansão de ensino técnico no Brasil. Constata-se que, após esse período, o país relatou certa estagnação, tendo retomado as proporções de crescimento a partir dos anos 2000 (ALVES, 2011; BRENNER et al., 2014).

Um breve histórico é apresentado a seguir com os principais aspectos relativos às estruturas EAD no Brasil (VILAÇA, 2010; VASCONCELOS, 2017):

Quadro 2 – EAD no Brasil: breve histórico

PERÍODO	DADOS HISTÓRICOS
1923	Inauguração da Fundação Roquete Pinto, promovendo o Ensino por meio da radiodifusão.
1923/1925	Lançamento da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com apresentação de programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, principalmente.
1939	Instituiu-se a Rádio Monitor, com apoio da Marinha e do Exército, possibilitando o desenvolvimento de cursos por correspondência, principalmente utilizados pelos governos na promoção de educação pelo rádio; esse processo governamental foi incrementado a partir de 1970 com o chamado Projeto Minerva.
1941	Considerado um marco, houve a criação do Instituto Universal Brasileiro, pioneiro nacional em desenvolver cursos por correspondência na formação profissional básica.
1974	É lançada a TVE (TV Educativa) do Ceará, com o desenvolvimento de cursos de quinta a oitava série, utilizando-se de materiais televisivos, impressos e com a instrução de monitores conduzindo o sistema.
1976	O SENAC (Sistema Nacional de Teleducção) estabeleceu cursos via material instrucional (dados informam que, em 1995, o sistema já havia atendido mais de 2 milhões de alunos).
1977	Uma famosa iniciativa particular surgiu, com a parceria da Federação das Indústrias e da Fundação Roberto Marinho: o telecurso.
1979	A UnB (Universidade de Brasília) implantou cursos veiculados por jornais e revistas; já no ano de 1989 incrementou esse processo transformando-o em Cead (Centro de Educação a Distância) e lançou o Brasil EAD (Educação a Distância do Brasil).

Fonte: elaborado pela autora a partir dos relatos de VILAÇA (2010) e VASCONCELOS (2017)

Vilaça (2010) observa um avanço nas estruturas relativas à EAD e lideradas pelo poder público. Essas iniciativas governamentais proporcionariam as primeiras ações de ensino por meio de incrementos tecnológicos, sendo base também para as ações institucionais de ensino, principalmente entre 1991 e 2000. A seguir apresentamos um recorte dessas iniciativas.

No ano de 1991, por iniciativa da Fundação Roquete Pinto, estabeleceu-se o programa “Um salto para o futuro”, voltado para a formação continuada dos professores do ensino fundamental. Em 1995, outra importante iniciativa foi o programa “TV Escola”, do MEC e da SEED (Secretaria Estadual de Educação a Distância). Posteriormente, no ano 2000, estabeleceu-se a UNIREDE (Rede de Educação Superior a Distância), a qual se trata de um consórcio que reúne 68

instituições públicas do Brasil.

O governo federal regulamentou, então, oficialmente, a modalidade de educação a distância, a partir do ano de 1996, quando estabeleceu a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por meio da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Especificamente no artigo 80 dessa lei, dispõe-se que: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Esses incentivos institucionais propiciaram a massificação desse processo, advinda de iniciativas EAD em todos os níveis educacionais, bem como de atividades de diversos ramos da sociedade (GOMES, 2013).

Diante da necessidade de estabelecer um agente de fomento e regulador de aplicabilidade das novas tecnologias frente às evoluções na educação a distância, a partir de 1996, criou-se a Secretaria Estadual de Educação a Distância (SEED), que foi estabelecida pelo Decreto nº 1.917, Anexo I, Seção 23, Art. 27, de 27 de maio de 1996, tendo o seguinte propósito:

Ser um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 1996).

Gomes (2013) aponta que, por meio da SEED, importantes sistemas educacionais foram implementados, tais como: biblioteca virtual; DVD Escola; E-ProInfo; E-Tec Brasil; Programa Banda Larga nas Escolas; TV Escola, entre outros. Também foi a partir dela que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) estabeleceu-se, pelo decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Esse projeto (UAB) teve suas bases fundamentadas em ações de expansão de ensino já estabelecidas, como o Fórum das Estatais pela Educação e as boas experiências de cursos superiores de formação continuada – destaque para o UNIREDE, com um consórcio de mais de 70 instituições de ensino no país; Edumed, uma Rede Nacional de Educação a Distância em Medicina e em demais áreas da saúde; e, finalmente, o Projeto Veredas, que foi desenvolvido pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), com foco na formação de professores (MAIA; MATTAR, 2007; GOMES, 2013; BRENNER et al., 2014).

Com a regulamentação do Artigo 80 da LDB (Brasil, 1996), a proposta de EAD pôde realmente ser incorporada por instituições interessadas na modalidade. Nesse documento, consta de maneira específica que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada, sendo que:

- A educação a distância será oferecida por instituições credenciadas pela União, com abertura e regimes especiais;
- Os requisitos para a realização de exames, registros de diplomas e toda a documentação referente aos cursos a distância serão regulamentados pela União;
- Poderá haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas de ensino e a eles caberão a produção, o controle e a avaliação dos programas de EAD;
- A educação a distância usufruirá de tratamento diferenciado, que, além de outras incumbências, abrange os custos reduzidos de transmissão em canais comerciais (radiodifusão sonora e de imagens) e concessão de canais exclusivamente educativos (BRASIL, 1996).

Em 2001, o MEC também regulamentou o percentual de oferta de conteúdos na modalidade a distância para os cursos universitários já reconhecidos (VASCONCELOS, 2017). Por meio da portaria nº 2.253, permitia-se às universidades, aos centros universitários, às faculdades e também a centros tecnológicos oferecerem, na modalidade a distância, até 20% da carga horária dos seus cursos ofertados e já reconhecidos (GOMES, 2013).

No ano de 2002, o MEC criou uma comissão denominada Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, a qual estava composta por especialistas em EAD, representantes das instituições privadas e públicas e membros do próprio Ministério, cujo objetivo era ponderar o Artigo 80 da LDB (VILAÇA, 2010).

As conclusões do grupo de trabalho determinaram as revisões de procedimentos adotados pelo MEC na autorização e no reconhecimento dos cursos EAD, que ora sintetizamos:

- (a) Construção de padrões de qualidade para o EAD;
- (b) Eliminação das necessidades de credenciamento específico para

EAD para instituições já autorizadas para atuar no sistema de ensino presencial;

- (c) Integração de EAD ao planejamento pedagógico das instituições por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional, referenciado pelas diretrizes curriculares e pelos padrões nacionais de cursos.

Com as ponderações apresentadas, a regulamentação da EAD no Brasil, principalmente a partir de 2002, apresentava regras um pouco mais claras para instituições interessadas em ofertar tais modalidades, incrementando, com isso, a expansão da oferta da EAD, favorecida principalmente pelo avanço das bases tecnológicas que estavam em amplo desenvolvimento (GOMES, 2013).

Outro fato que também permitiu grande avanço no número de alunos na modalidade a distância foi uma demanda social reprimida para o acesso ao ensino até meados das regulamentações do processo. Havia uma pressão nacional para o crescimento no volume de vagas no ensino superior, em função da busca pela proposta de qualificação superior lançada pelo governo nacional e para facilitar o acesso dos concluintes do ensino médio em um momento de poucas vagas no nível educacional subsequente (VASCONCELOS, 2017).

1.5 PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EAD

Lima e Ramos (2015) entendem que a EAD possibilita universalização do ensino. Porém, apesar de perceberem que mecanismos internacionais inspiram as políticas públicas para a educação no Brasil, consideram indispensável que a educação a distância ofereça uma formação de qualidade, ainda que diferente da modalidade presencial. Para isso, priorizam a formação dentro de uma modelagem híbrida de EAD, mas desatrelada de interesses econômicos mercadológicos, principalmente das instituições educacionais de ensino superior.

A Educação a Distância precisa deixar de ser algo tratado à parte nas instituições escolares, de ser oferecida como uma abordagem, uma modalidade, um ramo de negócios ou apenas como uma oportunidade flexível de acesso à universidade. Porém, os novos paradigmas não podem valer apenas para uma “modalidade” educacional; essa dicotomia é inadmissível e improdutiva. O meio digital já vem apontando para uma tendência à centralidade da imagem nas comunicações, para novas formas de relacionamento interpessoal, de ampliação dos sentidos do tempo e do

espaço, para outras relações de trabalho e para a conectividade ininterrupta (GOMES, 2013, p. 22).

Discute-se, então, a educação a distância com foco nas novas tecnologias e “cases de sucesso” com a utilização de diversas ferramentas, em vez de discussões sobre outras metodologias e modelos educacionais. As mudanças nos paradigmas da educação são essenciais e emergentes, mas não se efetivarão da noite para o dia, pois a instituição escolar tende a ser conservadora e as novas metodologias e práticas pedagógicas se originam com atrasos, desconexas e, principalmente, sem formação docente (GOMES, 2013).

Nesse sentido, é necessária a reestruturação do sistema para que haja uma educação mais humanizada e de qualidade, com o propósito de formação de diferentes olhares e o rompimento de resistências. Para isso, deve-se superar a forma ingênua e acrítica de percepção das tecnologias, passando a uma visão crítica, problematizadora e dialógica (LIMA; RAMOS, 2015). Um dos assuntos mais debatidos é a questão das avaliações presenciais, pois está diretamente relacionada à necessidade de proximidade com os pólos que fornecem o apoio presencial, e pode ser fator relevante para que uma gama ainda maior de pessoas tenha acesso à educação a distância.

Brenner et al. (2014) afirmam que a EAD encontra-se em fortalecimento no Brasil e conta com investimentos nas áreas de formação pedagógica dos docentes e investimentos financeiros governamentais e privados. Os autores ressaltam não apenas a necessidade do incentivo de políticas públicas a favor do desenvolvimento dessa modalidade de ensino, mas também o incentivo a pesquisas que viabilizem novas alternativas.

Uma atenção especial deve ser direcionada ao fato de que a educação a distância não pode ser vista como uma alternativa ou uma contrapartida do ensino presencial de modo compensatório. Na sua singularidade, a EAD deve ser revista e replanejada, e por que não ressignificada, seja como prática educativa na busca por uma sociedade justa e igualitária ou como uma prática midiaticizada, que se utiliza da tecnologia para promoção do conhecimento (MAROTO, 1995).

As reflexões a respeito da EAD coincidem com os conceitos que envolvem o ensino disruptivo e o ensino híbrido. Para compreender esses conceitos, faz-se necessário analisar os estudos de Christensen et al. (2013), criadores da Teoria de

Inovação Disruptiva.

Para o autor, as inovações podem ser: sustentada ou disruptiva. Sustentada quando as organizações procuram criar melhores produtos ou serviços para ofertar aos seus melhores clientes e obter, assim, lucros maiores, concordando com o definido historicamente pelo mercado como adequado, satisfatório e bom.

A inovação disruptiva oferece nova versão do que é adequado, satisfatório e bom, rompendo com o tradicionalismo e apresentando normalmente produtos e serviços mais simples, mais apropriados e de baixo custo para atrair clientela nova e menos exigente. Esses serviços mais acessíveis transformam-se e passam a atender às precisões de clientes mais exigentes, promovendo o aprimoramento constante.

No ensino superior, Christensen et al. (2013, p. 1) elencam três aspectos de suma importância e que devem ser considerados: primeiramente, “a inovação combate a falta de consumo”, isso acontece quando uma instituição oferta cursos abertos, permitindo que um público que anteriormente não consumia tal produto torne-se um público-alvo.

O segundo aspecto é que “a inovação foca em um novo público-alvo e em um novo conceito” (CHRISTENSEN et al., 2013, p. 1). Tradicionalmente, o público-alvo do ensino superior são os alunos que acabaram de concluir o Ensino Médio. Com a inovação disruptiva, as atenções se voltam, por exemplo, ao indivíduo que já está inserido no mercado de trabalho, para que ele tenha maior acessibilidade ao conhecimento, que, para atendê-lo adequadamente, passará por uma reformulação.

O terceiro aspecto de Christensen et al. (2013, p. 1) é: “a inovação exige modularidade”. Trata-se da condição de dividir o produto ou o serviço em partes separadas e menores, de forma que possam adaptar-se e readaptar-se ao aluno. O autor ainda destaca que os currículos e os modelos tradicionais sempre terão o público específico e, nesse ponto, o ensino se apresenta híbrido quando permite a combinação da nova tecnologia disruptiva com a antiga. No caso do ensino superior a distância, o ensino híbrido é a combinação do presencial com o virtual, é a oferta do que há de melhor na sala de aula tradicional com o que há de melhor do ensino online.

2 PROCESSO HISTÓRICO CULTURAL DOS SURDOS

A língua é a chave para o coração de um povo. Se perdemos a chave, perdemos o povo. Se guardamos a chave em lugar seguro como um tesouro, abriremos as portas para as riquezas incalculáveis, riquezas que jamais poderiam ser imaginadas do outro lado da porta.

(Eva Engholm, 1965)

Neste capítulo, busca-se discorrer de forma concisa sobre o processo histórico cultural vivenciado pelos sujeitos surdos, preferencialmente, mas não unicamente, sob visão de autores surdos.

Para a fundamentação teórica a respeito da surdez e suas especificidades, foram selecionados os estudos de Gladis Teresinha Tascheto Perlin (2005), surda, escritora, graduada em Teologia, mestre em Educação, doutora e com pós-doutorado em Educação; Karin Lílian Strobel (2008a, 2008b), surda, professora, escritora, graduada em Pedagogia e doutora em Educação; Ronice Müller de Quadros (2004; 2007; et al., 2016), CODA¹, professora, escritora, graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Linguística e Letras e com pós-doutorado pela *Gallaudet University*², entre outros autores/pesquisadores.

Refletir sobre as singularidades dos indivíduos surdos como partícipes de uma minoria linguística e elaboradores de sua própria cultura pressupõe a compreensão dos surdos como grupo social com características próprias. Assim, justifica-se a estruturação deste capítulo, que parte do estudo disjuncto de conceitos relativos à surdez para concluir com os fatos que marcaram o processo histórico cultural dos surdos.

2.1 REPRESENTAÇÃO COLETIVA CULTURAL

Quando as pessoas se agrupam por terem em comum determinadas peculiaridades, sejam elas sociais, geográficas, históricas, culturais ou de qualquer

¹ É sigla para *Children of Deaf Adults*, que, traduzida para o português, refere-se aos filhos de pais surdos. Essas crianças, embora sejam ouvintes, têm a língua de sinais como primeira língua, já que convivem com adultos surdos, exercitando de maneira natural a língua e a cultura (QUADROS, 2004).

² É a única universidade do mundo com programas desenvolvidos para os surdos. Situa-se em Washington D.C., nos Estados Unidos. De caráter privado, a língua oficial utilizada é a Língua Americana de Sinais (*American Sign Language* – ASL). São admitidas pessoas ouvintes no corpo docente, discente ou administrativo, desde que tenham domínio da língua de sinais. Disponível em: <<http://www.gallaudet.edu/>>. Acesso em: 25 out. 2017.

outra ordem, acabam por se diferenciarem de outros grupos, instituindo-se como comunidade, segundo o dicionário *Houaiss*. Nesse contexto, Strobel (2008b), conceitua e diferencia “comunidade surda” e “povo surdo”:

[...] a comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em uma determinada localização. Em que lugares? Geralmente em associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros (STROBEL, 2008b, p. 31).

[...] o povo surdo é um grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comum e pertencente às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo através da visão, isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo, o mesmo seria o grupo de sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independente do nível linguístico (STROBEL, 2008b, p. 30-31).

De acordo com as definições acima, entende-se que sujeitos ouvintes³ podem fazer parte da comunidade surda de determinado local, desde que compartilhem interesses e objetivos. Por vezes, a comunidade surda utiliza-se de associações de surdos, federações, confederações esportivas, instituições religiosas, entre outros, a fim de promover a interação entre os indivíduos envolvidos. Essas comunidades se organizam diferentemente, adequadas aos interesses das pessoas surdas que delas participam (STROBEL, 2008b).

Ainda para Strobel (2008b), indivíduos surdos, geograficamente distantes de comunidades surdas, embora compartilhem as mesmas particularidades em suas percepções do mundo e se identifiquem com o povo surdo, costumam apresentar um nível linguístico restrito a gestos, mímicas e dramatizações para se comunicar.

A existência da comunidade surda pode sugerir a ideia de exclusão ou de segregação, porém os surdos não se recolhem da comunidade ouvinte, pelo contrário, entre os inúmeros benefícios da interação entre indivíduos surdos na comunidade surda, destaca-se o sentimento de identificação e pertencimento, que, acrescido da valorização de sua condição cultural, permite que interajam com a comunidade ouvinte de maneira intercultural, sendo considerado diferente e não deficiente, não se sentindo estrangeiro em sua própria terra (JUNIOR; PINTO, 2007; STROBEL, 2008b)

Relacionar-se com a comunidade surda e com a comunidade ouvinte implica

³ Indivíduos que não apresentam surdez e comunicam-se através da língua oral majoritária; no caso do Brasil, a língua portuguesa.

relacionar-se, evidentemente, com duas culturas. O que, em termos práticos, é obrigatório para o surdo, é facultativo para o ouvinte. Historicamente, segundo Perlin (2005), o surdo já sai em desvantagem, pois a maioria das pessoas é ouvinte e vivencia o mundo pelo canal auditivo (modalidade oral-auditiva) desde cedo, como as mães que falam com seus filhos assim que se percebem grávidas, enquanto os surdos fazem uso do canal visual (modalidade visual-motora) e, enquanto minoria, necessitam empenhar-se em suas lutas para que suas diferenças sejam não apenas toleradas, mas reconhecidas e valorizadas.

A intenção constante de sobreposição da cultura ouvinte resulta em discriminação e sua principal causa, apontada por Silva e Fagundes (2015), é o desconhecimento sobre a cultura surda pela sociedade em geral. Os conflitos culturais existentes em todas as demais culturas evidenciam-se quando refletimos sobre as culturas surda e ouvinte. Para ponderar sobre a dicotomia entre as duas culturas mencionadas, recorreremos aos estudos de Strobel (2008b, p. 23) em dois momentos distintos:

[...] o nascimento de uma criança surda é uma catástrofe porque estão acostumados com o padrão “normalizador” para interagir à vida social e também desconhecem o “mundo dos surdos”. Por outro lado, na maioria das vezes, o povo surdo acolhe o nascimento de cada criança surda como uma dádiva preciosa e não age como os pais ouvintes que sofrem exageradamente o desapontamento inicial de gerarem seus filhos surdos, isto é evidenciado nas várias gerações de famílias com todos os membros surdos da família. (STROBEL, 2008b, p. 23)

A expressão “na maioria das vezes” induz a retrospectiva de vivência desta autora na comunidade surda, pois, quando estava grávida, os alunos expressavam o desejo de que o bebê nascesse surdo. Esse fato pode causar estranheza e incompreensão por parte da sociedade ouvinte, no entanto revela a autoaceitação do sujeito surdo. Logicamente, eles próprios também ponderavam sobre a dificuldade de ter uma criança surda em um mundo ouvinte, indagando como ficaria a comunicação familiar, uma vez que os demais membros da família não utilizam a língua de sinais.

O segundo momento, asseverado por Strobel, reflete sua própria experiência intercultural.

[...] meu namorado ouvinte me disse que iria fazer uma surpresa pra mim pelo meu aniversário; falou que iria me levar a um restaurante bem romântico. Fomos a um restaurante escolhido por ele, era um ambiente escuro com velas e flores no meio da mesa, fiquei constrangida porque eu não conseguia acompanhar a leitura labial do que ele me falava por causa da falta de

iluminação, pela fumaça de vela que desfocava a imagem do rosto dele, que era negro, e para piorar, havia um homem no canto do restaurante tocando músicas que, sem poder escutar, me irritava e me fazia perder a concentração por causa dos movimentos dos dedos repetidos de vai-e-vem com seu violino. Meu namorado percebeu o equívoco e resolvemos ir a uma pizzaria! (STROBEL, 2008b, p. 38).

Perceber o mundo através dos olhos, segundo Strobel (2008b, p. 36) coopera para que surdo se comporte diferentemente do ouvinte. Essas peculiaridades da cultura surda são denominadas de “artefatos culturais” e abrangem não apenas materiais culturais, mas “aquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo” (STROBEL, 2008b, p. 37), como a experiência visual, o aspecto linguístico, familiar, social, esportivo, político, artístico, de literatura e materiais (tecnologias).

É com a percepção visual que os surdos interagem com o mundo, tendo a língua de sinais como artefato fundamental. Na literatura surda, há a representação de diferentes gêneros, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, fábulas, romances. As piadas, além de fazerem uso da expressão facial e corporal, incluem situações que envolvem a própria surdez, a incompreensão dos ouvintes e a língua de sinais.

Imagem 1 – Exemplos de literatura surda



Fonte: extraído do blog “Crônicas da Surdez”. Disponível em: <<http://cronicasdasurdez.com/>>. Acesso em: 23 out. 2017.

No conto tradicional “Cinderela”, a personagem principal perde um sapato de cristal, já na adaptação realizada pela cultura surda, ela perde sua luva (menção à utilização das mãos para realizar a língua de sinais). Já em “Rapunzel”, o príncipe

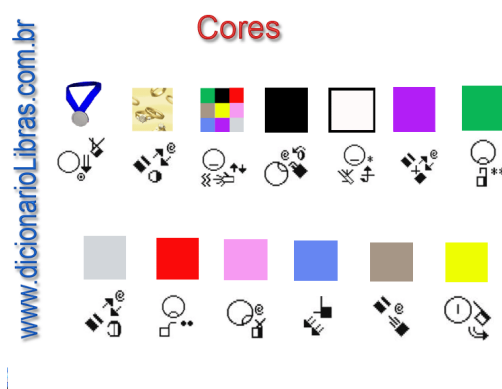
sobe pelas tranças para aprender a língua dos sinais. Mesmo na comunidade surda, há pontos de vista divergentes, alguns consideram que o contexto deve ser o mesmo do conto original, apenas traduzido para língua de sinais. Na imagem também se observa o *SignWriting*⁴.

Ainda dentro dos artefatos culturais, há variadas tecnologias à disposição dos surdos, desde o *Telephone Device for Deaf*⁵(TDD) até os modernos *smartphones* da atualidade. Contempla também instrumentos luminosos sinalizadores, legenda em *close caption* (CC), aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e o implante coclear⁶ (QUADROS et al., 2016).

Em todos esses artefatos, a cultura surda se diferencia da ouvinte e é nessa diferença que se concretiza a construção da identidade, não apenas na utilização da mesma língua, mas, principalmente, na interação com o outro, seja ele surdo ou ouvinte, através da língua de sinais. Não participa dessa interação o “outro” definido como o surdo que optou pela representação da identidade ouvinte, e isso apresenta uma conotação negativa, diante da comunidade surda, principalmente entre os mais inflados discursos defensores da cultura surda (STROBEL, 2008b).

Em suas pesquisas, Skliar (1999, p. 12) reafirma que são “os contatos que os

⁴ É um sistema de escrita das línguas de sinais cuja estrutura é representada por meio das formas das mãos, movimentos, expressões faciais e corporais. Não segue a estrutura da Libras (língua brasileira de sinais) nem do português (STUMPF, 2008).



Fonte: Disponível em: <<http://dicionariolibras.com.br/website/download.asp?>>. Acesso em: 25 out. 2017.

⁵ O telefone para surdos foi a primeira tecnologia utilizada pelos surdos para se comunicar. No Brasil, poucos conseguiram ter um aparelho desse, pois, além de serem importados e caros, era preciso aguardar muitos anos para conseguir uma linha telefônica (STUMPF; QUADROS, 2010).

⁶ Aparelho implantado cirurgicamente na orelha com a função de estimular o nervo auditivo e recriar as sensações sonoras, substituindo as funções das células do ouvido interno das pessoas com surdez profunda. É composto por um sistema interno e um externo: a parte interna possui um receptor e eletrodos posicionados no interior da cóclea e conectados a um receptor (decodificador) fixado na região atrás da orelha, por baixo da pele. O receptor possui uma antena e um ímã, que fixam a unidade e captam os sinais elétricos. Disponível em: <www.direitodeouvir.com.br/blog/implante-coclear>. Acesso em: 25 out. 2017.

surdos estabelecem entre si que proporcionam uma troca de diferentes representações da identidade surda”. A seguir, estudaremos os pormenores dessas identidades.

2.2 IDENTIDADES SURDAS

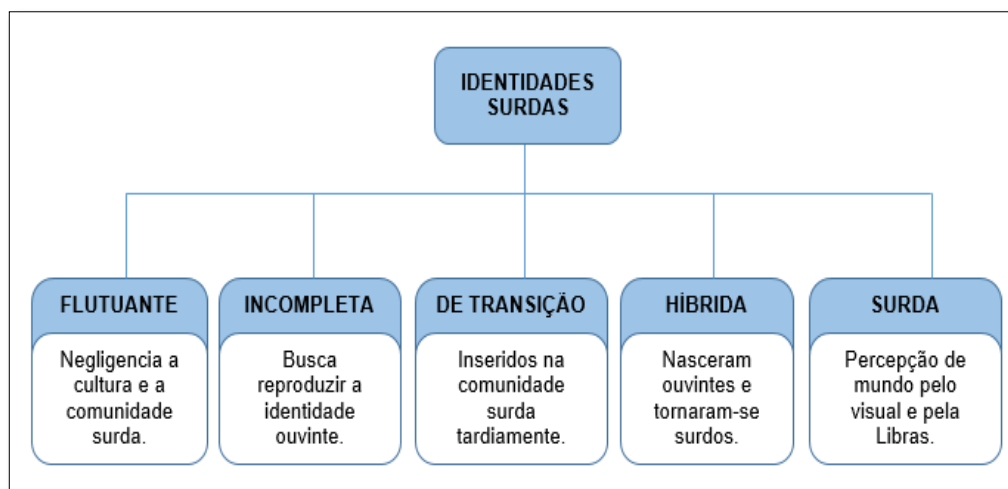
Em contrapartida aos diagnósticos médicos, a surdez supera o conceito de deficiência para adentrar nos estudos da linguística, das ciências sociais e culturais. Nesse cenário, há um desdobramento de expressões identitárias. “A identidade é definida historicamente e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente”, que formam e transformam entre si (HALL, 2006, p. 13).

Para Perlin (2005), as identidades surdas agrupam-se segundo suas principais características em cinco categorias: Identidade Flutuante, Identidade Incompleta, Identidade de Transição, Identidade Híbrida e Identidade Surda.

A Identidade Flutuante é quando o surdo vive e se manifesta conforme a representação do ouvinte e deseja profundamente ser ouvintizado, negligencia a comunidade surda e sua cultura. Designa-se Identidade Incompleta quando o surdo não tem contato com a comunidade surda nem com a língua de sinais e está sempre sob orientação da comunidade ouvinte que o cerca. Denomina-se Identidade de Transição quando o surdo tem contato com a comunidade surda de forma tardia. Após longos anos de experiência ouvinte, passa por uma desconstrução para adaptar-se às novas representações. A Identidade Híbrida é percebida nos surdos que, embora tenham nascido ouvintes, ensurdecaram e têm a presença da língua de sinais como segunda língua, mas tiveram experiências com a língua oral. Interpretam o mundo, primeiramente, pela língua oral, ou seja, é como se usassem diferentes identidades em momentos distintos. E, finalmente, a Identidade Surda, designação que recebem os indivíduos que interagem com o mundo pelo modo visual e por meio da língua de sinais. São representados como sujeitos culturais e possuem, também, uma identidade política surda. É importante ressaltar que a formação da Identidade Surda só ocorre em espaços culturais surdos.

As proposições anteriores podem ser sintetizadas na imagem a seguir:

Infográfico 1 – Identidades surdas



Fonte: elaborado pela autora a partir dos estudos de Perlin (2005)

Com a evolução dos estudos surdos, Perlin (2005) pontua a complexidade das identidades categorizadas no infográfico 1 e suas multifaces, como surdos nascidos de pais surdos, surdos de pais ouvintes, surdos envolvidos em comunidade surda, surdos dos grandes centros, surdos das regiões mais afastadas, surdos escolarizados ou não, que, por sua vez, resultam em inúmeras subcategorias dessas identidades.

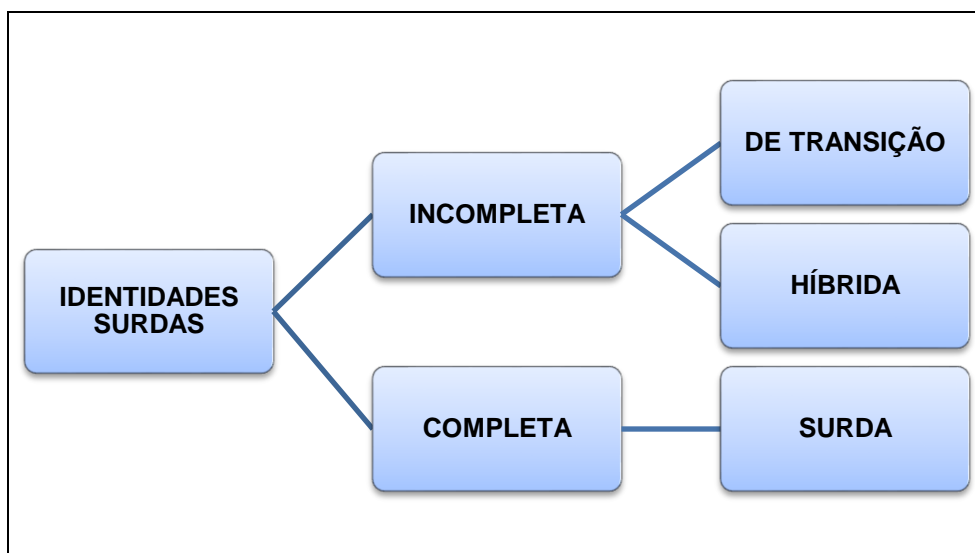
Como exemplo dessas multifaces e da peculiaridade das identidades surdas, identificamos, nas redes sociais, alguns surdos que se autodenominam “surdos que ouvem”, fazendo referência ao uso, principalmente, do implante coclear. No blog “Crônicas da Surdez”, organizado por Paula Moreira, há o relato de uma pessoa que perdeu a audição na adolescência, depois teve o implante bilateralmente e se apresenta como “surda” e “surda que ouve”. Além disso, declara não necessitar da língua de sinais tampouco de intérprete, mas não negligencia a comunidade surda. Segue uma de suas postagens:

Sou uma surda que ouve. Minha audição biônica não é perfeita e nem eu almejo a perfeição porque isso não existe, mas ela me proporciona coisas até pouco tempo inalcançáveis. Falo no telefone, ouço até o que não queria, perdi o medo de ficar em casa sozinha, perdi o pânico da expectativa do interfone tocar ou alguém bater na porta, só uso leitura labial em casos extremos. Passei tantos anos vidrada nos rostos e nas bocas dos outros para poder me comunicar que hoje um dos meus maiores prazeres É NÃO olhar para a pessoa enquanto ela fala comigo (grifo da autora⁷).

⁷ Essa postagem encontra-se no blog intitulado “Crônicas da surdez”, de Paula Moreira. Pelo fato de as postagens serem sempre realocadas no site, não há como passar a página exata. Disponível em: <<http://cronicasdasurdez.com/>>. Acesso em: 29 fev. 2017.

Diante dessa reflexão e considerando que as múltiplas identidades surdas estão intrinsecamente relacionadas com o sentimento de pertencer a um grupo, com toda inconstância e complexidade que lhe são cabíveis, sugere-se a seguinte categorização:

Infográfico 2 – Sugestão de categorização das identidades surdas



Fonte: elaborado pela autora

Conforme o infográfico 2, a Identidade Surda Incompleta refere-se ao indivíduo que, tendo nascido ouvinte, torna-se surdo e, a partir de então, começa a se relacionar com a comunidade surda, com acesso à língua de sinais e à cultura surda (Identidade Surda Incompleta de Transição) e àquele que, por meio dos instrumentos tecnológicos e respectivo treinamento auditivo, passa a ouvir e pode transitar satisfatoriamente pelo “universo” ouvinte ou surdo em momentos distintos (Identidade Surda Incompleta Híbrida). Já a Identidade Surda Completa, em concordância com Perlin (2005), é quando o indivíduo nasce surdo e relaciona-se com o mundo por meio das experiências visuais e tem a língua de sinais como sua primeira língua.

Tendo percorrido sobre a complexidade das identidades, passaremos às concepções teóricas da surdez, construídas historicamente e detalhadas a seguir.

2.3 VERTENTES TEÓRICAS A RESPEITO DA SURDEZ

De acordo com Perlin (2002), durante todo o registro do processo histórico cultural dos surdos, observam-se duas vertentes teóricas: Clínico-terapêutica e

Socioantropológica, com acentuadas diferenças.

A visão Clínico-terapêutica detém-se ao aspecto fisiológico e à sua integridade (capacidade de percepção, discriminação, reconhecimento e compreensão da fonte sonora) e suas implicações, tendo suas concepções relacionadas à definição de deficiência auditiva. Perlin (2002) destaca que a visão Clínico-terapêutica percebe a surdez como deficiência, recorrendo à medicina para reabilitar o surdo com enfoque principal na oralidade (ensinar a falar). Considera, ainda, a língua de sinais como um obstáculo para a comunicação. E define:

Deficiente auditivo é aquele indivíduo que teve acesso à cultura e à língua da sociedade majoritária que denominamos de sociedade ouvinte, este não se enquadra na cultura surda, pois possui um problema que pode ser eliminado pelo simples aumento de volume de som ou o uso de aparelho de amplificação sonora (PERLIN, 2002, p. 13).

A nomenclatura “deficiente auditivo” também é utilizada na legislação brasileira, no Decreto nº 5.296, de 22 de dezembro de 2005, em que “deficiência auditiva é a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências (sic) de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”. Nota-se que esses valores são dados em decibéis e não por percentual. Ademais, são registrados em graus de perda auditiva: audição normal, perda auditiva leve, perda auditiva moderada, perda auditiva severa e perda auditiva profunda (BRASIL, 2005a).

Segundo Vágula e Vedoato (2014), conforme o período do desenvolvimento da linguagem em que ocorre a perda auditiva, ela pode ser considerada congênita – quando a criança nasce com a deficiência – e, então, é tida como deficiência auditiva pré-lingual. Quando é adquirida no decorrer do desenvolvimento e se já houve aquisição da linguagem, é denominada deficiência auditiva pós-lingual.

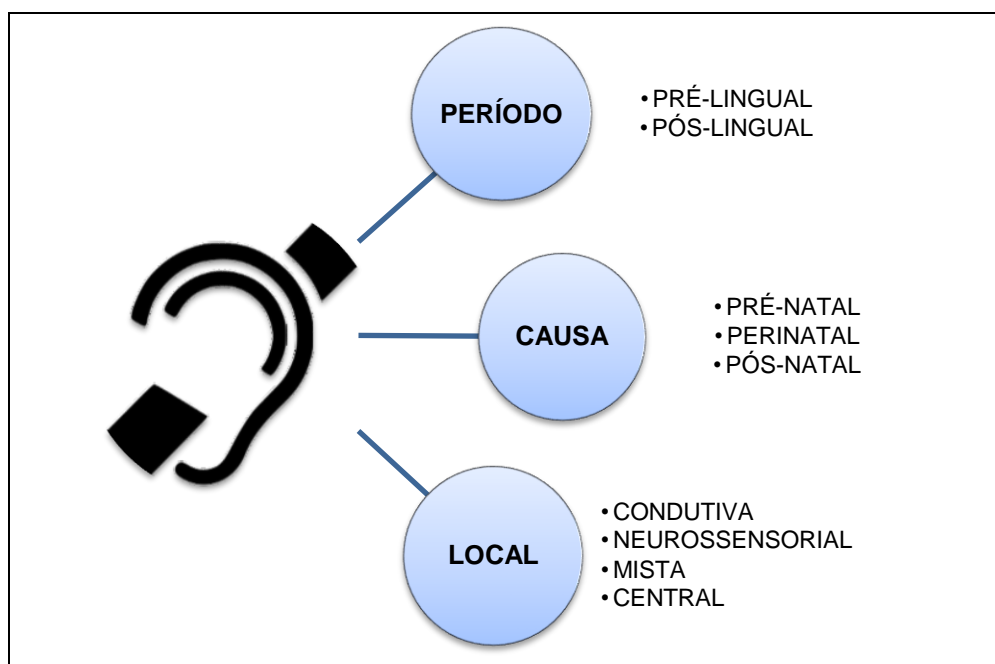
Quanto às causas da perda auditiva, elas são categorizadas em pré-natais, perinatais e pós-natais, podendo ser causadas por fatores genéticos, síndromes, malformações da orelha, doenças maternas no período da gestação, contratempos na hora do parto ou patologias como meningite, caxumba, sarampo, otites, entre outras.

Vágula e Vedoato (2014) abordam as diferenças quanto à localização da lesão: a deficiência auditiva é condutiva quando acontece no ouvido externo e/ou médio, como com as otites e resfriados, e podem ser revertidas com tratamento; na deficiência auditiva neurossensorial, a lesão está na cóclea e no nervo auditivo e pode

ser consequência, por exemplo, de meningite e de rubéola, sendo irreversível; já a deficiência auditiva mista apresenta a lesão no ouvido externo e/ou no ouvido interno de maneira irreversível, causada por fatores genéticos; e, por último, a deficiência auditiva central, quando as lesões atingem as regiões subcorticais e o córtex cerebral e também são consideradas irreversíveis.

A partir dessas asserções, elaboramos a seguinte categorização sobre as classificações das perdas auditivas – quanto ao período, às causas e à localização em que ocorrem:

Infográfico 3 – Classificações das perdas auditivas quanto ao período, às causas e à localização em que ocorrem



Fonte: elaborado pela autora

Ao expor a concepção Socioantropológica, os mesmos autores consideram a surdez como uma diferença e não como deficiência e, assim, ignoram-se as definições e as classificações apresentadas na vertente Clínico-terapêutica. Acatam-se, por conseguinte, as concepções de identidades surdas, de cultura surda, de povo surdo e de comunidade surda, que já foram minuciosamente apresentadas anteriormente.

Segundo Vágula e Vedoato (2014, p. 148), quando concordamos com a concepção Socioantropológica, estamos valorizando os surdos e suas organizações sociais e políticas, compreendendo que estão permanentemente em contato com

outros surdos pela força da “identificação cultural e não porque os ouvintes não os compreendem”.

De acordo com Quadros (2007) e Strobel (2008a), o uso do termo “deficiente auditivo” ou “surdo” é referenciado conforme a concepção acatada de surdez. Por isso, a comunidade surda utiliza apenas os termos **surdos** e **surdez** para se referir à pessoa não ouvinte e sua condição. De maneira similar, essas autoras enfocam que a expressão “surdo-mudo”, bastante utilizada no passado, é considerada pejorativa pela comunidade surda e cientificamente incorreta, uma vez que a definição de mudo se refere àquele que não fala nem emite som ou, ainda, que perdeu a capacidade de falar.

2.4 FILOSOFIAS EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DA SURDEZ

Por volta do século XVIII, eram dois os métodos de ensino de pessoas surdas: em Paris, o método utilizava sinais realizados com as mãos, rudemente sistematizado por L'Epée e o método aplicado na Alemanha, que priorizava o desenvolvimento da oralização. Desde então, são destacados, historicamente, três filosofias educacionais relativas à surdez: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo (CAPOVILLA, 2000).

O Oralismo tinha sua ênfase na reabilitação do surdo, no treinamento da fala e na eliminação da utilização dos sinais. Essa ideologia promovia o empoderamento do ouvinte em relação aos surdos, que passaram a necessitar dos familiares e dos educadores ouvintes para fazerem suas escolhas, atribuindo aos surdos os estigmas de doença, incapacidade, dependência e necessidades especiais (MOURA, 2000).

Na educação, escolas rejeitavam o surdo profundo e aqueles cujos pais eram surdos, por não estarem aptos a adquirirem a fala. Ademais, os surdos que não adquiriam a habilidade para falar eram considerados retardados.

Com o insucesso do Oralismo, surgiu uma situação em que os sinais eram utilizados como comunicação alternativa (não reconhecida ainda como sistema linguístico), denominada Comunicação Total.

Para Vágula e Vedoato (2014), a Comunicação Total não excluía a língua de sinais, mas fazia uso de todo e qualquer aparato disponível para realizar a comunicação com a pessoa surda.

A premissa básica consistia na utilização de toda e qualquer forma de

comunicação; nenhum sistema particular era enfatizado ou omitido. Os sistemas eram: alfabeto manual, expressão manual, sinais, sendo tudo acompanhado com a fala ouvida através dos AASI, fonoarticulação, leitura orofacial, leitura e escrita. Tinha como objetivo usar qualquer forma para transmitir vocabulário, linguagens e ideias entre o ouvinte e a criança surda (VÁGULA; VEDOATO, 2014, p. 122).

Considerações sobre a língua de sinais e língua oral demonstram que, por possuírem diferenças gramaticais e estruturais, é impossível realizar, concomitantemente, as duas línguas (oral e sinalizada). Entretanto, a principal característica da Comunicação é que a “ordem da produção dos sinais segue a ordem da produção das palavras da língua falada” (CAPOVILLA, 2000, p. 7). O mérito dedicado a esse método educacional é o de gradualmente romper com a hegemonia oralista, cuja consequência infere a formação deficitária e negativa da identidade da pessoa surda.

Vágula e Vedoato (2014) corroboram Botelho (2005) ao relatar que a utilização das duas línguas simultaneamente recebeu o nome de Bimodalismo e que, na comunicação bimodal, não são respeitados os parâmetros linguísticos específicos, como visão e movimento, apresentando uma inconsistência linguística da língua de sinais e acarretando prejuízos na estruturação do pensamento.

A filosofia educacional denominada Bilinguismo contempla o movimento cultural da comunidade surda. Em 1981, a Suécia reconheceu a língua de sinais sueca e foi o primeiro país a implantar o Bilinguismo. Além disso, o Parlamento Sueco determinou que os surdos deveriam ser bilíngues, ou seja, apresentar fluência na língua de sinais e na língua oficial do país. Para tanto, foram realizadas mudanças significativas nos currículos e na formação de professores surdos. Era incentivado o contato de surdos com a mesma faixa etária e com surdos adultos desde a pré-escola. Em consequência dessas medidas, os surdos suecos passaram a ocupar espaços que exigem formação universitária e maior qualificação (MOURA, 2000).

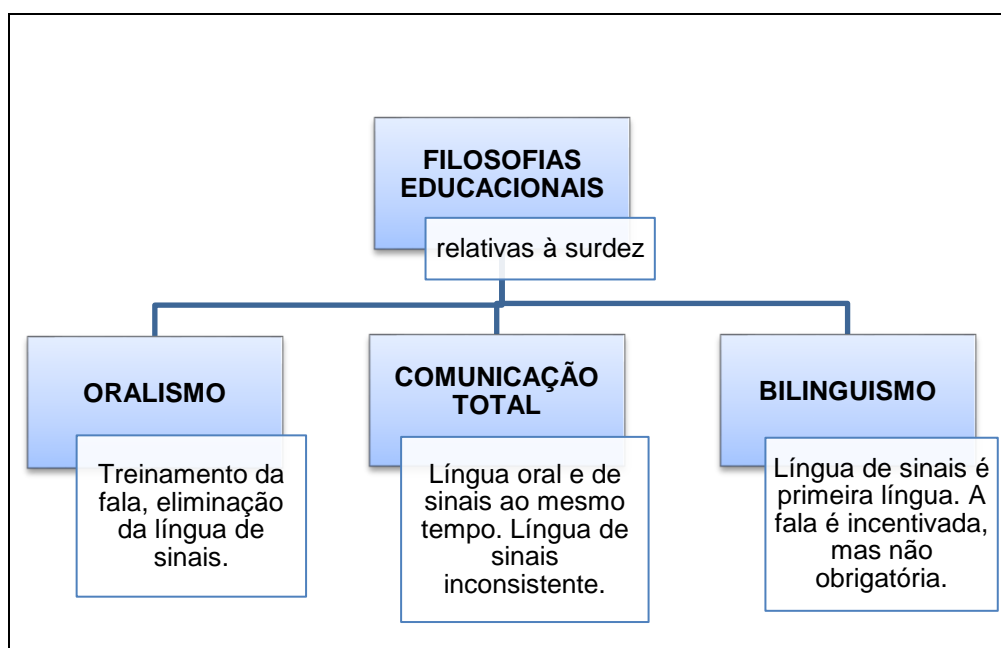
Na perspectiva da educação bilíngue, a criança surda deve ter o acesso à língua de sinais o quanto antes e a língua oral objetiva sua interação com o ouvinte que não utiliza a língua de sinais. A fala também é incentivada, mas não obrigatória. Os surdos podem ou não fazer uso dos aparelhos de amplificação sonora individual, do implante coclear ou de qualquer outra tecnologia, conforme decisão particular ou familiar, aquisição e fluência.

O treinamento da fala é feito pelo profissional fonoaudiólogo e pode acontecer

no ambiente escolar ou não. No ambiente escolar, a base para aprendizagem é a língua de sinais (como primeira língua) e a língua oral na modalidade escrita (como segunda língua).

Considerada a filosofia mais adequada para o ensino do surdo, o enfoque principal do Bilinguismo é a autonomia das línguas de sinais organizadas em um plano educacional que considere a experiência psicossocial e linguística da pessoa surda (QUADROS; KARNOPP, 2004). A figura a seguir sintetiza nossas proposições:

Infográfico 4 – Filosofias educacionais relativas à surdez



Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Capovilla (2000).

2.5 LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A manifestação da diferença linguística e cultural do surdo é a língua de sinais (LS). No Brasil, a língua utilizada pela comunidade surda é a Língua brasileira de sinais – Libras, reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como “meio legal de comunicação e expressão” (BRASIL, 2002). Em parágrafo único explica que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (sic) (BRASIL, 2002).

Ao dialogar sobre Libras, Lacerda e Santos (2014) apontam a necessidade de romper com estereótipos relacionados à língua de sinais. A língua de sinais não é um conjunto de gestos, mímicas e teatro, tampouco uma forma sinalizada das línguas orais. O alfabeto manual constitui uma parte da Libras e é utilizado para a datilologia, que é a “escrita” manual de nomes próprios e não representa unicamente a língua de sinais. Ademais, as línguas de sinais tratam-se de línguas autônomas das orais e possuem uma estrutura linguística composta pela fonologia (representada pelo movimento dos pulsos e das mãos – querologia), pela morfologia (formação de palavras), pela sintática (estrutura), pela semântica (significado) e pelo nível pragmático (contexto conversacional).

Como línguas espaço-visuais, em que a interação acontece por meio da visão e do uso linguístico do espaço, Sacks (1998) sintetiza a complexidade da língua de sinais.

Encontramos na língua de sinais, em todos os níveis – léxico, gramatical, sintático –, um uso linguístico do espaço: um uso que é espantosamente complexo, pois boa parte do que na fala ocorre de modo linear, sequencial, temporal, na língua de sinais torna-se simultâneo, coincidente, com múltiplos níveis. A “superfície” da língua de sinais pode parecer simples para um observador, como a dos gestos ou da mímica, mas logo descobrimos que isso é uma ilusão; o que parece tão simples é extraordinariamente complexo, consistindo em inúmeros padrões espaciais encaixados de forma tridimensional uns nos outros (SACKS, 1998, p. 99).

Da mesma forma que as línguas orais, as línguas de sinais não são universais, cada país possui a sua própria língua de sinais. De acordo com Lacerda e Santos (2014), a Libras originou-se da influência da Língua de Sinais Francesa (LSF), trazida por professores surdos franceses, com a junção dos sinais que os surdos brasileiros já utilizavam.

A Libras apresenta também variações regionais, sociais e histórias, que se referem ao fato de os sinais serem executados de forma diferente em algumas regiões – assim como os sotaques regionais do país – e por conta das mudanças ocorridas em decorrência do tempo (LACERDA; SANTOS, 2014).

As práticas linguísticas sempre estiveram presentes nas festas, nas reuniões e nos encontros nacionais de surdos brasileiros e possibilitam a interação social e o desenvolvimento da língua, mas por muitos anos estiveram ausentes do contexto educacional.

No ano de 2005, o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a Lei da Libras (2002) e estabeleceu a inclusão da Libras como disciplina curricular:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005a).

Quadros e Karnopp (2004) concluem que a língua de sinais é uma língua natural adquirida espontaneamente pelo indivíduo surdo por conta da interação com outras pessoas que a utilizam.

2.6 PROCESSO HISTÓRICO: PONTOS MAIS RELEVANTES

No intuito de registrar a história cultural dos surdos pela perspectiva dos próprios surdos, elaboramos, na sequência, um quadro no qual sintetizamos informações, bem como realizamos um compilado de relatos, pesquisas e registros dos principais autores surdos da atualidade, a partir dos estudos de Strobel (2008a), Veloso e Maia (2010):

Quadro 3 – Períodos históricos do povo surdo

Idade Antiga - Período da Escrita até 476 d.C.
<p>Bíblia: E trouxeram-lhe um surdo, que falava dificilmente e rogaram-lhe que pusesse a mão sobre ele [...]. E logo se abriram os seus ouvidos e a prisão da língua se desfez e falava perfeitamente [...] faz ouvir os surdos e falar aos mudos (Marcos 7:31-37).</p> <p>Em Roma, os surdos eram considerados pessoas castigadas pelos deuses ou enfeitiçadas (pensamento do filósofo Heródoto – 500 a.C.) – eram exterminadas sendo jogados no rio Tibre. Aqueles que milagrosamente escapassem com vida ou os que eram escondidos pelas famílias eram obrigados a trabalhar como escravos em moinhos.</p> <p>O princípio grego para com os surdos era também de extermínio por sua invalidez, lançando-os de rochedos. Os sobreviventes viviam como escravos ou eram abandonados.</p>

“O filósofo grego Sócrates perguntou ao seu discípulo Hemógenes: suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo? Hemógenes respondeu: Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?” (Cratylus de Plato, discípulo e cronista, 368 a.C.).

No Egito e na Pérsia, os surdos eram como criaturas privilegiadas, enviadas pelos deuses, com quem se comunicavam secretamente. Eram protegidos e adorados, mas inativos e não recebiam instrução.

O filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) acreditava que, sem a fala, não existia linguagem nem pensamento, considerava os “nascidos surdos-mudos insensatos e naturalmente incapazes de razão”.

Idade Média - 476 até 1453

Ainda considerados inferiores para a maioria das sociedades, foram por vezes colocados em fogueiras. Constituíam objeto de curiosidade dos demais.

Na religião, eram privados de participar dos sacramentos por serem incapazes de confessarem seus pecados. Pessoas surdas só poderiam casar entre si com autorização do Papa.

Pela legislação eram proibidos de receber herança, votar e usufruir de quais direitos sociais.

Os monges beneditinos italianos faziam uso de sinais para se comunicarem enquanto cumpriam seus votos de silêncio.

Idade Moderna - 1453 até 1789

Girolamo Cardano (1501-1576), médico e filósofo, afirmava que a surdez não era impedimento para a aprendizagem, pontuava a escrita como a melhor forma de ensinar o surdo – utilizava também língua de sinais.

Pedro Ponce de Leon (1510-1584), monge beneditino espanhol, estabeleceu a primeira

escola para surdos no monastério de Valladolid, ensinava dois irmãos surdos filhos de aristocratas por meio da datilologia, escrita e oralização. Os surdos que falavam passaram a ter direito à herança.

Juan Pablo Bonet (1579-1623) ensinou Dom Luís de Velasco por meio de sinais, treinamento da fala e uso do alfabeto; foi nomeado pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frezo”. Ele defendia o ensino do alfabeto manual e o método oral.

Alguns educadores passaram a associar a leitura labial aos seus métodos de ensino, como Johan Conrad Ammon (1669-1724) e Jacob Rodrigues Pereire (1715-1780).

Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro na Alemanha.

Charles Michel de L'Épée (1712-1789), abade, criou o método chamado “Sinais Metódicos” e procurou estar em constante contato com os surdos de Paris. Foi muito criticado pelos educadores oralistas. Fundou a primeira escola pública para surdos, “Instituto Para Jovens Surdos e Mudos de Paris”. Até sua morte fundou o total de 21 escolas para surdos na França e na Europa.

Thomas Braidwood (1715-1806) abriu a primeira escola para surdos na Inglaterra, em 1760, e valorizava a leitura orofacial.

Idade Contemporânea - 1789 até os dias atuais

Jean Marc Itard foi mundialmente conhecido pelo seu trabalho com Victor (o menino “selvagem” encontrado vivendo com lobos em uma floresta no sul da França). Influenciou a educação especial, pontuando a socialização e a adaptação do ambiente como fatores de extrema importância. Afirmou que a língua de sinais estimulava a percepção de memória e a atenção dos sentidos.

Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851), reverendo, no intuito de abrir uma escola para surdos nos Estados Unidos, foi para Europa em busca de conhecimentos. Não foi bem recebido pelos educadores ingleses, que mantinham seus métodos em segredo. Na França, impressionou-se pelo método de língua de sinais e voltou para América com o professor surdo Laurent Clerc.

Laurent Clerc (1785-1869), surdo, juntamente com Gallaudet, fundou a primeira escola de

surdos, nos Estados Unidos, em 15 de abril de 1814. Pouco tempo depois, outras escolas também foram estabelecidas e a maioria dos professores surdos e ouvintes era fluente na língua de sinais.

Em 1846, Alexander Bell, professor de surdos e pai do Alexandre Graham Bell (inventor do telefone), criou um sistema de desenhos dos lábios, da garganta, da língua, dos dentes e do palato para que os surdos repetissem os movimentos demonstrados pelo professor, emitindo os fonemas (sistema conhecido como “Método da Boquinha”).

Edward Harnest Huet (1822-1882), surdo, francês e professor, chegou ao Brasil em 1855, a convite de D. Pedro II e, em 26 de setembro de 1857, implantou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro.

No ano de 1864, em 8 de abril, foi fundada a Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, e é a única do mundo com programas desenvolvidos para os surdos.

Em 1880, o Congresso de Milão impôs resoluções contra as línguas de sinais e aconteceu a hegemonia mundial do oralismo, que permaneceu por um século. Os surdos passaram a se organizar separadamente dos ouvintes e a deliberarem sobre suas especificidades. Destaca-se o fato de que os Estados Unidos foram o único país a preservar a língua de sinais.

Willian Stokoe (1919-2000), pesquisador e escritor, teve suas publicações a respeito da Língua Americana de Sinais, em 1960, impulsionadas. Houve a aceitação das línguas gestuais, provando seu valor linguístico e sua potencialidade de abstração em qualquer nível.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis, no Rio de Janeiro, foi inaugurada em 1987.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos relatos de Strobel (2008a), Veloso e Maia (2010)

Por meio dos dados históricos destacados no quadro 3, é possível observar a exclusão do surdo pelo longo período em que foram descritos como deficientes e patológicos. Para tanto, a educação apresentava-se como clínica, terapêutica e de reabilitação, de maneira congruente com as pessoas com (outras) deficiências. Houve desde as mais simples até as mais sinistras formas de “curar a surdez” e de descobrir suas causas, vários métodos foram utilizados e tiveram consequências, como furar

membranas timpânicas, fraturas de crânio, uso de sanguessugas dentro dos ouvidos, juntamente com o descrédito na língua de sinais, considerada prejudicial aos surdos (VELOSO; MAIA, 2010).

A preocupação em tornar o surdo o mais próximo possível do ouvinte, considerado “normal”, impedia que fossem vistos como sujeitos com experiências visuais, considerando suas múltiplas identidades.

Após a prática da exclusão, estabeleceu-se a segregação, quando eram rotulados como “coitados”, que necessitam de ajuda para se integrarem. Há o reconhecimento da capacidade do surdo, mas com necessidade de constante apoio na área social, familiar e educacional. Nesse contexto, a língua de sinais é permitida como apoio ou recurso.

Strobel (2008a) pondera que, a partir da idade moderna, com a institucionalização da educação para surdos, a história pode ser apresentada em três fases: Revelação Cultural, Isolamento Cultural e Despertar Cultural.

Na primeira fase, denominada de Revelação Cultural, os surdos, além de não apresentarem problemas com a educação, dominavam a escrita e se destacavam em várias áreas, como na escrita, na arte e no ensino.

No Brasil, o processo histórico cultural do surdo recebeu influências do que acontecia no mundo, principalmente na França. Segundo Costa (2017), na época D. Pedro II decidiu convidar o professor Huet para administrar o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A segunda fase, chamada de Isolamento Cultural, é atribuída ao período após o Congresso de Milão, em 1880. Com a proibição da utilização da língua de sinais na educação dos surdos, eles passaram a reunir-se e organizar-se separadamente dos ouvintes e a educação tinha caráter assistencialista e caridoso.

A escola brasileira sofreu o impacto do Congresso de Milão, que aboliu o uso da língua de sinais nas escolas para surdos, por considerarem que elas prejudicavam o desenvolvimento. Como consequência de tal proposição, os professores surdos usuários da língua de sinais foram demitidos e afastados do convívio com os alunos. Quanto ao método de ensino, era exclusivamente oralista e os registros de fracasso e de abandono escolares eram crescentes.

A terceira fase – intitulada Despertar Cultural – deu-se a partir de 1960. Muito influenciada pelos estudos de Willian Stokoe, implica o reconhecimento e a aceitação

da língua de sinais, da cultura surda e das especificidades que elas contemplam.

Com esse novo olhar e como resultado de longos anos de lutas e conquistas, os alunos surdos chegaram aos cursos universitários. Na EAD, escopo de nossa pesquisa, esses alunos, usuários da língua de sinais, requerem o trabalho do profissional tradutor e intérprete da língua de sinais, cuja análise de sua atuação é apresentada no próximo capítulo.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

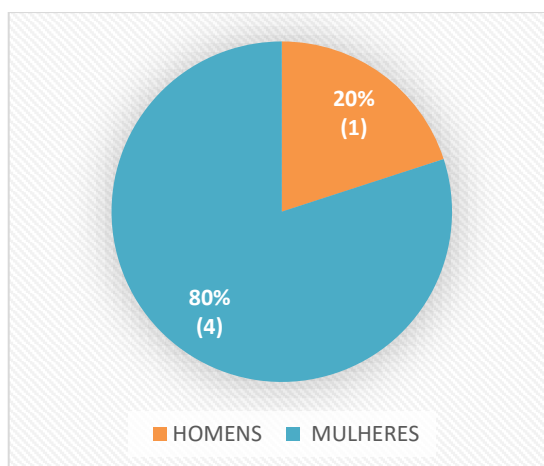
*Quando eu aceito a língua de outra pessoa, eu aceito a pessoa.
Quando eu rejeito a língua, eu rejeitei a pessoa, porque a língua
é parte de nós mesmos.*

(Terje Basilier, 1964)

Este capítulo busca a reflexão e a análise dos dados obtidos por meio da realização de entrevistas com 5 tradutores e intérpretes de língua de sinais, atuantes em uma instituição privada de ensino superior na modalidade EAD. As entrevistas foram pautadas nos referenciais teóricos da área.

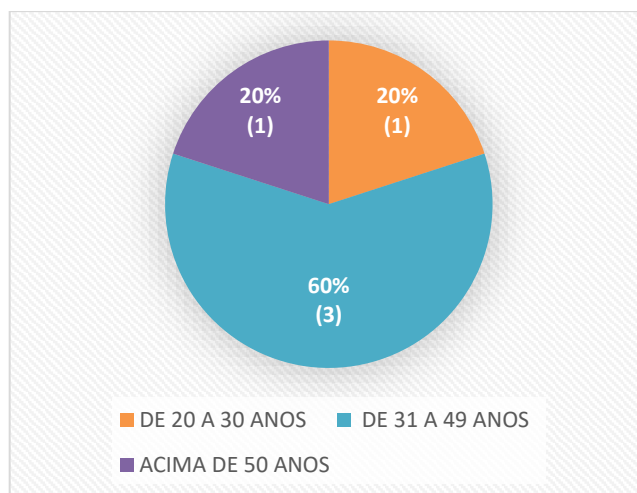
Os gráficos 1, 2 e 3 permitem perfilar esses profissionais quanto ao gênero, à faixa etária e à escolaridade.

Gráfico 1 – Gênero dos TILS



Fonte: elaborado pela autora

Entre os entrevistados, 80% são do gênero feminino e 20% do gênero masculino. Martins (2009) também identificou um número predominante de TILS do gênero feminino atuando no estado do Espírito Santo. Na opinião dos entrevistados, há um certo preconceito, por parte da sociedade, em relação aos homens que atuam como intérpretes de língua de sinais no Brasil, mas não souberam responder se em outros países isso também acontece, mencionaram apenas que os tradutores e intérpretes da língua americana de sinais têm uma maneira mais “firme” de sinalizar e talvez por isso não sofram discriminação.

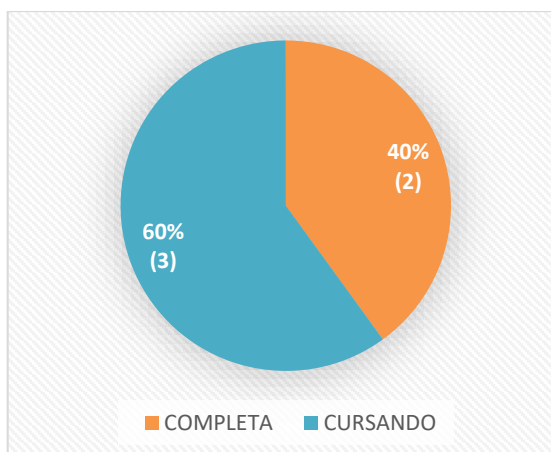
Gráfico 2 – Idade dos TILS

Fonte: elaborado pela autora

Em relação à faixa etária, 60% dos TILS têm idade entre 31 a 49 anos, 20% abaixo de 30 anos e 20% acima de 50 anos. Pode-se identificar um perfil de maioria adultos jovens, perfil semelhante aos leigos que buscam aprender a Libras, conforme informações fornecidas pelo Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), que oferta anualmente cursos para familiares de surdos e sociedade em geral:

Cada ano a procura pelo curso de Libras aumenta, principalmente no nível básico, e a maioria dos interessados possui acima dos 25 anos, na verdade nunca tivemos crianças nem adolescentes frequentando nossos cursos. (professora de Libras no ILES)⁸.

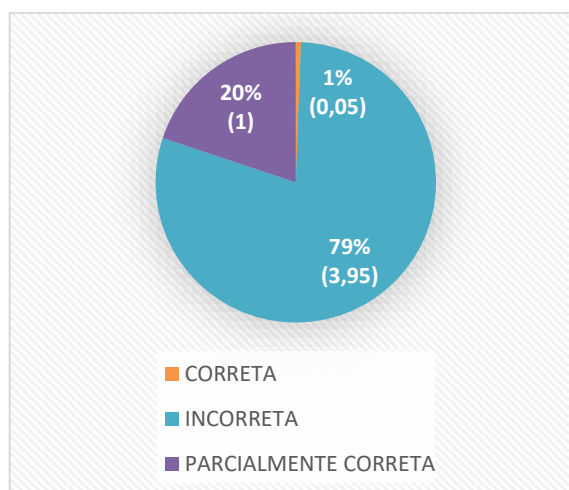
⁸ Todas as entrevistas seguirão esta normalização: recuo de 4 centímetros à esquerda, em fonte Calibri, tamanho 12, itálico e espaçamento de 1,5 centímetros entre as linhas, a fim de haver diferenciação em relação às citações diretas e, assim mesmo, destacarem-se. Ao final, terá a “identificação” do entrevistado entre parênteses, isento de itálico e a partir de numeração cardinal.

Gráfico 3 – Escolaridade dos TILS (ensino superior)

Fonte: elaborado pela autora

Sobre a formação em nível superior, 60% possuem curso completo e 40% estão cursando o ensino superior. Por compreenderem que atuam na área da Educação, os TILS procuram o curso de Pedagogia como primeira opção, mesmo cientes de que esse curso não possui em sua grade curricular disciplinas que visem à atuação profissional do intérprete. Entre os já graduados, apenas um TILS esclarece que está fazendo a segunda graduação (curso de Letras-Libras). O tema sobre formação específica dos tradutores e intérpretes em língua de sinais será abordado posteriormente, ainda neste capítulo.

Os TILS entrevistados responderam sobre a diferença entre traduzir e interpretar de maneira geral e em língua de sinais. As respostas ilustram o desconhecimento conceitual e prático por parte dos entrevistados.

Gráfico 4 – Diferença entre interpretação e tradução

Fonte: elaborado pela autora

Na análise do gráfico 4, percebe-se que os TILS encontraram certa dificuldade para conceituar tradução e interpretação.

A interpretação é espontânea e a tradução é preparada, quando eu vejo o conteúdo antes e estrutura a frase e o conteúdo. (TILS 2)

Interpretar é quando o intérprete realiza de forma consecutiva ou simultânea o conteúdo fonte para a língua alvo. Traduzir é quando traduz recebendo o conteúdo previamente recebido. (TILS 4)

Ao mencionar “espontânea, preparada, consecutiva ou simultânea, TILS 2 e TILS 4 referem-se aos tipos de tradução e não propriamente à diferença conceitual solicitada entre tradução e interpretação.

Em alguns cursos de Libras frequentados pela autora deste trabalho entre os anos de 1999 e 2006, foram apresentados conceitos para tradução e interpretação em língua de sinais que coincidem com o exposto pelo TILS (5):

Interpretar é verter a língua falada para Libras. Traduzir é da Libras para língua falada. (TILS 5)

Vários instrutores de Libras em cursos informais apresentavam, equivocadamente, que interpretar refere-se ao ouvir (língua oral) e realizar a interpretação para língua de sinais e que o contrário seria a tradução.

Ao relacionar interpretação com oralidade e tradução com “textos” TILS 1 e TILS 3 são os que mais se aproximam dos conceitos de tradução e interpretação apresentados por Lacerda (2003) e Pereira (2008). Embora façam uso da língua de sinais, os conceitos de tradução e interpretação em Libras apresentam a mesma definição das atividades interpretativas e tradutórias das línguas orais.

Traduzir no que deduzo que seja escrever uma dada língua para outra, já o interpretar é passar de uma língua para outra mas não de forma escrita, e sim de forma verbal ou em sinais (...) (TILS 1)

No normal, interpretar a oralidade e traduzir textos gramaticais, mas

no nosso trabalho seria interpretar um conteúdo para o surdo e a tradução seria em fazer uso da língua do português. (TILS 3)

Os registros históricos sobre a intermediação linguística entre os usuários de diferentes idiomas remetem a milhares de anos. Theodor (1980) e Pagura (2003, 2010) afirmam que, anteriormente à escrita, a interpretação entre línguas era a forma mais remota de mediação linguística, “a mais antiga referência a um intérprete parece ser um hieróglifo egípcio do terceiro milênio antes de Cristo” (PAGURA, 2003, p. 4).

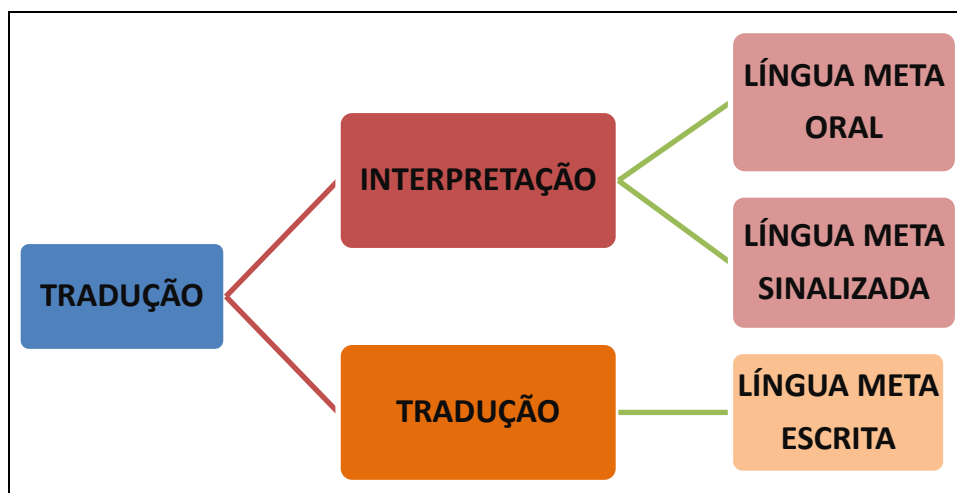
Até meados do século XI, quem fazia tradução oral ou escrita era denominado intérprete. Após o século XII, quem fazia tradução oral era conhecido como intérprete, já tradutor referia-se àquele que realizava a tradução escrita, ambos entre línguas diferentes (METZGER, 2002).

Segundo Lacerda (2013), embora alguns autores ainda considerem, hoje, tradução e interpretação como processos complementares ao abordar conteúdos de uma língua para outra sem alteração, acréscimo ou supressão, há uma pertinente definição apresentada por Pereira (2008, p. 136) para diferenciar essas atividades:

Pode-se dizer que a tradução é o termo geral que se refere a transformar um texto a partir de uma língua fonte, por meio de vocalização, escrita ou sinalização, em outra língua meta. A diferenciação é feita, em um nível posterior de especialização, quando se considera a modalidade da língua para qual está sendo transformado o texto. Se a língua meta estiver na modalidade escrita trata-se de uma tradução; se estiver na modalidade vocal (também chamada de oral) ou sinalizada (presenciais ou de interação imediata), o termo utilizado é interpretação.

De acordo com a citação anterior, observa-se que não é relevante identificar a língua fonte para conceituar o ato de tradução ou de interpretação, mas a língua meta. Para sintetizar essas definições, apresenta-se o esquema abaixo:

Infográfico 5 – Tradução e interpretação



Fonte: adaptado pela autora a partir de Pereira (2008 p. 136)

Quadros (2004, p. 11), por sua vez, considera o TILS como “uma pessoa que traduz e interpreta a língua de sinais para a língua falada e vice-versa em quaisquer modalidades que se apresentar (oral ou escrita)” e sinaliza a atuação de surdos como tradutores (quando mediam da língua de sinais para a escrita) e como intérpretes (ao mediar da língua escrita para a língua de sinais e de uma língua de sinais para outra).

É necessário comparar as complexidades e as especificidades de cada modalidade para compreender o contexto que envolve a atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais. De acordo com Leite (2004), os tradutores podem conferir seus trabalhos inclusive com outras pessoas, os assistentes de tradução, pois têm acesso ao objeto a ser traduzido, podendo consultá-lo o quanto for necessário; possuem uma visão geral que facilita a utilização de pronomes, gêneros e concordância de cada sentido linguístico e, finalmente, podem fazer uso de diferentes materiais de apoio.

Para Stone (2009), é a questão de formato e limite de tempo que diferencia os termos “tradução” e “interpretação”. Segundo o autor, tradução refere-se aos textos escritos e a interpretação acontece de maneira “ao vivo” e “imediata”.

Na modalidade de educação a distância, as aulas ao vivo ou gravadas são efetivadas via internet (chamadas de telepresenciais) e contam com a mediação do intérprete de Libras na “janela de Libras”, conforme a Lei de acessibilidade nº 10.098/2000, regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2005, que, no Capítulo II, Artigo 6, Inciso III, prevê a acessibilidade ao surdo com atendimento prioritário em todas as instâncias sociais por meio da intermediação realizada por tradutores e intérpretes de

Libras. Também o Capítulo VI, Artigo 53, Inciso III determina o uso da janela de Libras para o acesso à informação e à comunicação (BRASIL, 2005a).

Na atuação profissional, os intérpretes necessitam de tomada de decisões rápidas em relação ao significado, sem condições de avaliar a intenção prévia do orador; em situações informais podem ter acesso direto à fonte e esclarecer possíveis dúvidas ou obter informação antecipadamente, entretanto não podem retornar em partes do discurso nem obter *feedbacks* antes da interpretação se tornar pública.

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), em sua norma 15290, “janela de Libras” é o nome que recebe o espaço ocupado pelo tradutor e intérprete de Libras nas comunicações em vídeo. Para tanto, devem-se observar as seguintes normas:

Imagem 2 – Premissas para janela de Libras

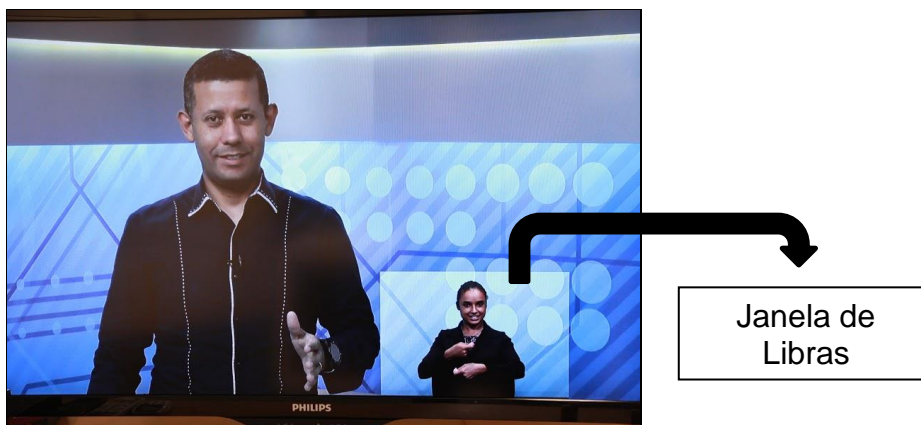
Premissas para o modelo

Recorte	Posição da janela	Plano de fundo	Enquadramento do Intérprete
<ul style="list-style-type: none"> O espaço da janela deve ser preservado sem que haja qualquer interrupção ou encobrimento por parte de imagens ou legenda. 	<ul style="list-style-type: none"> Deve ser posicionada à esquerda da tela e não deve ser sobreposta por símbolos ou outras imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> O plano de fundo deverá ser nas cores azul ou verde em tonalidade compatível para a aplicação da técnica <i>chroma keyer</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> <u>Parte superior:</u> entre 10 a 15 centímetros acima da cabeça; <u>Parte Inferior:</u> 5 centímetros abaixo do umbigo; <u>Parte lateral:</u> espaço máximo dos cotovelos no momento em que os dedos médios se tocam em frente ao peito

Fonte: Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Apresentacao%20Sra.%20Patricia%20Tuxi.pdf>.
Acesso em: 19 out. 2017.

A fim de ilustrarmos nossas conjecturas, na sequência um exemplo de uma aula na EAD com o trabalho simultâneo do tradutor e intérprete de língua de sinais.

Imagem 3 – Exemplo de janela de Libras



Fonte: arquivo pessoal da autora (2017)

O tradutor e intérprete de língua de sinais na janela de Libras não apresenta as mesmas especificidades dos demais TILS, como, por exemplo, proximidade pessoal com aquele que utiliza seu trabalho, envolvimento profissional ou social. Por outro lado, ambos ficam expostos quando realizam a interpretação e sofrem com a estigmatização atribuída às línguas de sinais pela sociedade em geral, inclusive por profissionais da educação que desconhecem a complexidade dos aspectos que compõem essa modalidade linguística, em comparação com o prestígio das línguas orais (ANATER; PASSOS, 2010).

Para Gurgel (2010), o prestígio ou a falta dele atribuído aos intérpretes possui relação com o lugar social que ocupam. Mesmo tendo a mesma função de intermediar a comunicação entre línguas diferentes, os intérpretes das línguas orais atuam comumente entre pessoas com reconhecimento social, como turistas, estudiosos, representantes governamentais, religiosos, homens de negócios e até diplomatas. Antagonicamente, os tradutores de língua de sinais atuam em uma população que, historicamente, foi representada pela exclusão social, considerada indigna e incapaz e que utiliza uma língua visual-gestual cujo reconhecimento linguístico é muito recente, portanto uma população com menor prestígio social.

É de extrema importância que o TILS tenha consciência histórica do grupo social em que atua, pois assume papéis que ultrapassam as questões linguísticas, envolvendo-se constantemente em situações que promovam o poder social do seu grupo, principalmente pela inclusão social.

Ao discorrer sobre as atuações dos tradutores e intérpretes de línguas orais e os TILS, Pereira (2008) enfatiza uma inversão na ordem das demandas de atuação, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Demanda de atuações dos tradutores

TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS ORAIS	TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUA DE SINAIS
1. Tradução escrita 2. Conferência 3. Trâmites/acompanhamento 4. Educação	1. Educação 2. Trâmites/acompanhamento 3. Conferência 4. Tradução escrita

Fonte: Pereira (2008, p. 141)

Profissionalmente, a área da educação contempla a maior demanda para os tradutores e intérpretes de língua de sinais, mas é na área de trâmites/acompanhamento que consta um dos registros mais antigos a respeito da atuação de um intérprete de língua de sinais. No Brasil, isso foi apresentado por Leite (2004) que, ao analisar documentos do acervo bibliotecário do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, esclarece: “aqui, no Brasil, temos notícias da convocação oficial de intérprete, **por órgão judicial**, ao então Instituto Nacional de Surdos-Mudos, no final da década de 1980 conforme documentos existentes na biblioteca do INES” (LEITE, 2004, p. 37, grifo nosso).

A maior demanda na área da educação, como demonstrado no quadro 4, dá-se após a Lei de Libras (2002) e com a obrigatoriedade da presença do profissional tradutor e intérprete da língua de sinais nos espaços educacionais, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005. No entanto, a profissão do TILS foi reconhecida apenas cinco anos mais tarde.

Em 1º de setembro de 2010, pela Lei nº 12.319, foi reconhecida e oficializada a profissão do profissional de tradutor e intérprete de língua de sinais no Brasil, definindo que “o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das duas línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010).

Para Souza (2008), o ato de interpretar é considerado consecutivo quando o intérprete ouve uma parte do discurso (por segundos ou minutos), faz ou não anotação e transmite a mensagem para a língua meta ou língua alvo (ouvir, processar e passar); na sequência, o orador avança por mais uns instantes e assim até o final. As anotações que o intérprete pode realizar objetivam auxiliar a compreensão da fala por completo e evitar a perda de conteúdo a ser repassado. Ainda de acordo com Souza (2008), há várias habilidades que o profissional intérprete precisa ter para realizar uma interpretação consecutiva de qualidade, entre elas: alto grau de compreensão da língua fonte e da língua meta, memória precisa, excelente nível de conhecimentos gerais e segurança na entrega da mensagem traduzida.

Segundo Gile (1995) e Magalhães Junior (2007), na interpretação simultânea, o intérprete de língua oral ouve o discurso na língua fonte e quase que instantaneamente realiza a tradução. Não há pausa por parte do orador, nem tempo para anotações. Em eventos como conferências e congressos, o intérprete faz uso de uma cabine de interpretação e, com fones de ouvido, escuta o orador e interpreta o discurso com o uso de um microfone. Também via fones de ouvido, os usuários recebem a tradução na língua alvo.

No contexto de interpretação em língua de sinais, Quadros (2004) menciona a interpretação simultânea e consecutiva como atividade de tradução e apresenta a seguinte conceituação:

Tradução-interpretação simultânea – é o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece simultaneamente, ou seja, ao mesmo tempo. Isso significa que o tradutor-intérprete precisa ouvir/ver a enunciação em uma língua (língua fonte), **processá-la** e passar para outra língua (língua alvo) no tempo da enunciação. Tradução-interpretação consecutiva – é o processo de tradução-interpretação de uma língua para outra que acontece de forma consecutiva, ou seja, o tradutor-intérprete ouve/vê o enunciado em uma língua (língua fonte), processa a informação e, posteriormente, faz a passagem para a outra língua (língua alvo) (QUADROS, 2004, p. 11 – grifo nosso).

Processar a informação significa que há um curto intervalo entre a fala do orador e a tradução do TILS para língua alvo. Como não há pausa por parte do palestrante, esse intervalo é quase imperceptível, ficando o intérprete um pouco atrás da fala do orador. É a essa fração de minuto ou intervalo entre as falas do orador e do tradutor que se refere o prefixo “inter” na palavra “intérprete”, significando o que está entre uma língua e outra (VERAS, 2002).

A interpretação simultânea é a mais utilizada pelos TILS porque envolve línguas de modalidades distintas (oral e visual) e que são articuladas de maneiras diferentes. Dessa forma, a operacionalização de uma não precisa interromper a execução da outra, podendo ser reproduzidas simultaneamente.

Ao avaliar a sua atividade de interpretação, classificando como simultânea (espontânea) e consecutiva (preparada), os entrevistados apresentaram 100% de convergência ao definirem que realizam interpretação simultânea, ou seja, eles precisam ouvir, processar e passar para a outra língua no tempo da enunciação. A maioria pontua ainda que, se pudesse ter acesso prévio ao material, seria significativo e a qualidade da interpretação poderia ser muito melhor:

Na maioria das vezes é espontânea, quando vou fazer interpretação em aula já gravada dá pra ver antes se a gente quiser, mas nunca pedi, não. Mas quando tenho acesso ao material antes, nossa, é muito significativo, já sei o que será ensinado, ajuda e muito. (TILS 1)

Não recebo. Interpretação é espontânea. Seria muito importante receber antes para poder se preparar melhor. (TILS 2)

Não, e isso é uma tristeza. Ter acesso prévio ao conteúdo seria de suma importância, porque teríamos melhor preparo, alguns sinais talvez que não conhecemos iríamos fazer a pesquisa para estarmos, assim, trabalhando e interpretando da melhor qualidade. (TILS 3)

No presencial eu recebia o conteúdo antes, na EAD não. No ensino superior há muitos termos específicos. Receber o material antes seria de extrema importância, (...) pois poderia me preparar para realizar o trabalho de forma significativa e com êxito. (TILS 4)

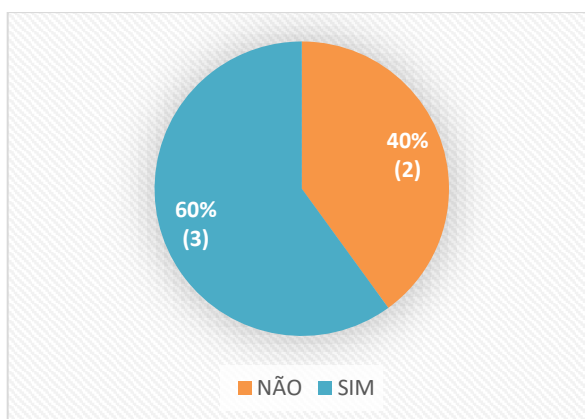
Não recebo nada antes, não, sei lá... Não faço questão de receber o material das aulas com antecedência... Mas seria interessante se a instituição de ensino proporcionasse tempo para gente estudar dentro da carga horária de trabalho, né? (TILS 5)

A carga horária dos TILS é de quatro horas diárias no período noturno e aos sábados pela manhã, com 15 minutos de intervalo. A saber, a remuneração é de R\$ 1.700,00 mensais. Para Quadros (2004), é possível o surgimento de problemas específicos de lesão por esforço repetitivo (LER) em curto espaço de tempo nos TILS que atuam em mais de um turno, diariamente. Sendo assim, faz-se necessária a devida atenção aos intervalos e à infraestrutura. Quadros (2004) sugere também que a cada 20 minutos de atuação aconteça a troca de intérpretes.

Durante as observações foi possível detectar algumas estratégias que os intérpretes utilizam diante do desconforto, como almofada para os pés e cadeira alta ou banqueta quando optam por realizar sua atividade sentados.

O valor salarial e o restante de tempo disponível durante o dia são fatores determinantes para que eles procurem outra ocupação profissional complementar à renda.

Gráfico 5 – Possui outra ocupação profissional?



Fonte: elaborado pela autora

Apenas 40% consideram a profissão de tradutor e intérprete de língua de sinais como principal fonte de renda, 60% declaram exercer outra atividade profissional. Nenhum deles exerce a função de intérprete profissional fora da instituição escolhida para esta pesquisa, mas realizam a função de intérprete informalmente por estarem constantemente em contato com os surdos, de maneira voluntária.

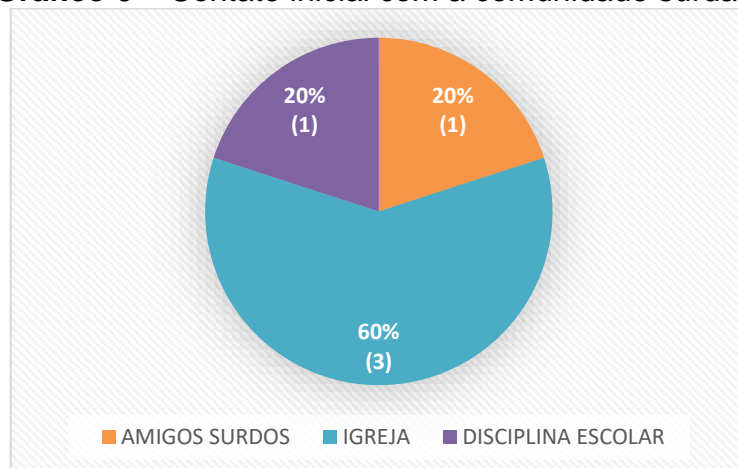
O voluntariado é característica marcante no início histórico da atividade de interpretar. Segundo Quadros (2004), Santos (2006), Lacerda (2013) e Gurgel (2010), as primeiras iniciativas de tradução e de interpretação em língua de sinais

aconteceram principalmente por familiares e amigos dos surdos, que assumiam o papel de “ponte” entre eles e os ouvintes, “no Brasil, até o início da década de 1980, o trabalho dos TILS comumente era voluntário, realizado por caridade, por laços de amizade e, com isso, muitas vezes, os TILS assumiam uma postura assistencialista perante as pessoas surdas” (GURGEL, 2010, p. 41).

Os autores acima apontam, também, o espaço religioso como o lugar principal de aprendizagem da língua de sinais e da atividade de tradução e interpretação exercida pelos TILS: “historicamente, como se sabe, o principal espaço de aprendizagem da língua de sinais foi – e tem sido – o da instituição religiosa (SOUZA; SILVA, 2006, p. 2).

A seguir, no gráfico 6, é possível constatar que 60% dos entrevistados confirmam a teoria apresentada pelos estudiosos ao afirmarem o espaço religioso como primeiro contato com a comunidade surda e, conseqüentemente, com a língua de sinais. Apenas 20% declaram ter tido contato inicial por meio de amigos surdos e/ou de disciplina escolar. Curiosamente, no grupo investigado, nenhum TILS possui surdos na esfera familiar.

Gráfico 6 – Contato inicial com a comunidade surda



Fonte: elaborado pela autora

De maneira geral, as pessoas interessadas na catequização da pessoa surda buscam aprender os sinais e acabam por estabelecer relações de amizade e de solidariedade com os surdos, os quais passam a solicitar ajuda em situações diversas, que perpassam por depoimentos jurídicos até consultas médicas. Não raramente também é solicitado ao intérprete que esclareça situações familiares já que, na maioria

das famílias, o surdo é o único membro a conhecer e a utilizar a língua de sinais.

Esse envolvimento de caráter caridoso, além de promover o já mencionado aspecto assistencialista, confere à prática de tradução um perfil de cumplicidade fraterna, distanciando-se do perfil profissional. Souza (2013) permanece nessa mesma linha teórica e comenta que a criação de ministérios com surdos em diversas organizações eclesiais era uma iniciativa por parte de indivíduos ouvintes, aprendizes de Libras, caracterizados pelo voluntariado e assistencialismo sem nenhuma remuneração.

Santos (2006), por sua vez, estabelece uma analogia com o evangelismo de surdos por meio de interpretações em missas e cultos com a catequização realizada pelos jesuítas no início da colonização brasileira. De acordo com a autora, a maioria dos TILS mantém estreita relação com as questões religiosas.

Ao realizar uma pesquisa etnográfica sobre as concepções da surdez em instituições religiosas, Silva (2011) destaca que o TILS não atua unicamente em performances interpretativas, entretanto assume concomitantemente o papel de missionário-intérprete, orientando os surdos, suas famílias e a própria comunidade religiosa quanto a questões sociais, culturais e linguísticas que abrangem a surdez.

A atuação dos intérpretes nos lugares religiosos proporcionou uma grande produção de materiais em língua de sinais, mesmo antes do reconhecimento da língua. Em 1969, a Igreja Católica produziu o dicionário “Linguagem das mãos”, do padre Eugênio Oates. Em 1983, os luteranos e católicos, em conjunto, publicaram o livro “*Linguagem de Sinais do Brasil*”, que, ao apresentar uma coletânea de sinais, apresenta um aporte teórico e inaugura a afirmação da surdez como particularidade linguística. Nos anos de 1987 e 1991 foi a vez da Igreja Batista, com os dicionários “*Comunicando com as mãos*” e “*O clamor do silêncio*”, respectivamente. Finalmente, em 1992, a instituição religiosa Testemunhas de Jeová divulgou o dicionário “*Linguagem de sinais*”, reeditado em 2008 (SILVA, 2011).

Quando responderam a questão sobre quais atividades de tradução-intepretação já realizaram além das aulas na EAD, 100% indicaram igrejas (cultos, missas, cursos religiosos), seguido de palestras, eventos jurídicos (delegacia, divórcio) e, por último, foram citadas as atividades acadêmicas (intérpretes educacionais presenciais).

Foi após esse contato inicial no cenário religioso que os intérpretes

entrevistados, de forma unânime, ingressaram no mercado formal, conforme expõem nas transcrições:

Por gostar dessa área eu já era intérprete na igreja, aqui tava precisando daí eu vim e deu certo. (TILS 1)

Eu sabia um pouquinho da língua de sinais e tinha contato com os surdos, daí surgiu a oportunidade de vir trabalhar aqui na área e faço isso até hoje. (TILS 2)

É a questão de eu gostar de Libras, eu estava querendo um trabalho como intérprete mesmo. (TILS 3)

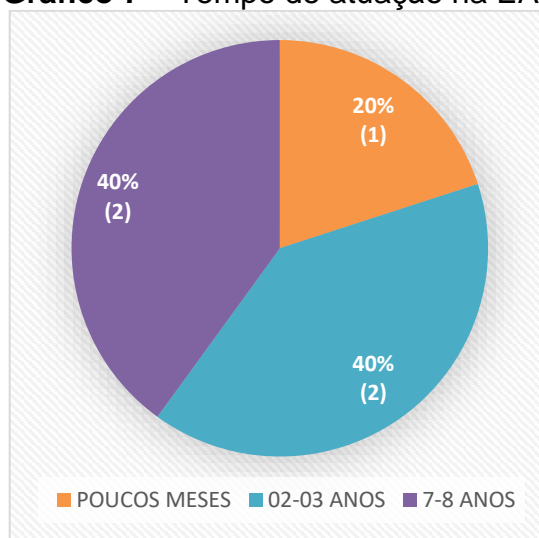
Eu já interpretava na igreja, daí eu fiquei desempregada e amigos me indicaram aqui e eu vim, quando consegui outro emprego consegui conciliar os dois, então fui ficando. (TILS 4)

Nunca sonhei nem planejei ser intérprete profissional, foi a necessidade financeira que me obrigou a aceitar essa vaga. Foi o que apareceu na época. (TILS 5)

Nas enunciações do TILS 1 e do TILS 4, a instituição religiosa foi o cenário inicial. TILS 1 ressalta que “já era interprete na igreja” e TILS 4 assevera que “já interpretava na igreja”. Contudo, a motivação do primeiro foi a oportunidade e do segundo o fato de estar desempregado.

Já TILS 3 destaca o fato de ter prazer com a profissão: “É a questão de gostar de Libras”. Em TILS 5, nota-se que, embora dialogue com a situação do TILS 4 quanto ao desemprego, vai além, pois não foi uma situação idealizada, mas imposta pela necessidade social: “necessidade financeira que me obrigou a aceitar essa vaga”.

Mesmo sem tornar-se intérprete por interesse profissional, eles acabam permanecendo nessa profissão pela oportunidade de trabalho. Para complementar, o gráfico 7 demonstra o tempo de atuação na EAD:

Gráfico 7 – Tempo de atuação na EAD

Fonte: elaborado pela autora

Com atuação menor do que uma década, é possível destacar o recente avanço da presença do surdo no ensino superior na modalidade a distância, provavelmente resultante do avanço das tecnologias digitais de comunicação e informação juntamente com as políticas públicas inclusivas.

As leis específicas para Libras, intérpretes e direitos surdos, que garantem a presença dos tradutores e intérpretes de língua de sinais em todos os níveis de ensino e, conseqüentemente, na EAD, não foram aprovadas de maneira isolada, elas compõem uma série de medidas vinculadas às políticas públicas, de caráter inclusivo que, segundo Cury (2005), visam ao princípio da igualdade de oportunidades.

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. **Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade [...].** Deste modo, as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Neste sentido, as políticas inclusivas trabalham com conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social (CURY, 2005, p. 14-15, grifo nosso).

Quando o autor menciona ordenamento jurídico, deparamo-nos com as obrigações legais, ou seja, a obrigatoriedade e, por consequência, as sanções por ela estabelecidas.

A partir da década de 1960, a educação especial foi considerada legalmente, quando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4024/61 regularizou os serviços

prestados pelo poder público e pelas instituições assistenciais. Por sua vez, a LDB nº 5692, de 1971, definiu como população alvo da educação especial aqueles que apresentam deficiências físicas (aqui se enquadravam os surdos) ou mentais e atrasos em relação à idade/série escolar e os superdotados. Esses alunos eram atendidos em classes especiais nas escolas regulares.

Os acordos internacionais que abordaram a educação especial dentro de uma perspectiva inclusiva e que tiveram muita importância na integração dos alunos surdos porque discutiram a inclusão das pessoas com deficiências em todos os níveis de ensino, foram: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomteim, na Tailândia, no ano de 1990; Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994; Conferência de Educação Superior, realizada em Paris, na França, em 1998.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, compreende a educação especial como educação escolar de maneira preferencial na rede regular de ensino aos que dela necessitarem e estipula que essa oferta tem início na educação infantil. Essa lei também estabelece, em seu Artigo 59, que as instituições de ensino devem organizar-se para que os alunos com necessidades especiais tenham acesso a “currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996). Em 2001, essas determinações são estendidas a todos os níveis de ensino.

A saber, o Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (Seesp) do Ministério da Educação teve início no ano de 2003 – um ano após o reconhecimento e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – e sua meta é:

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p. 9).

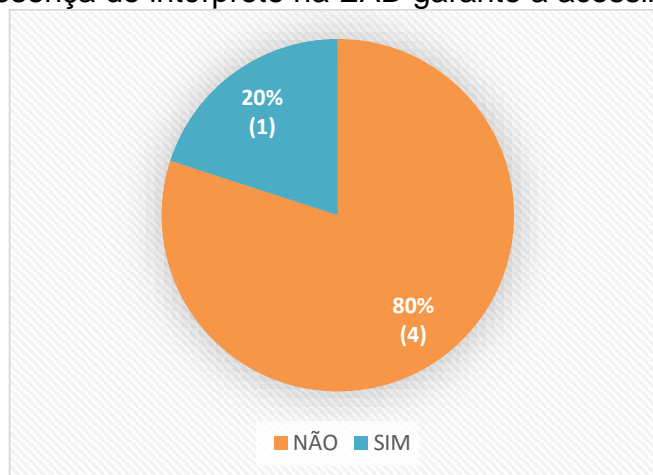
Os anos de 2002, 2005 e 2010 são de extrema significância para garantir ao surdo o mencionado acesso e a permanência com qualidade nas instituições escolares, com o reconhecimento da Libras – por vezes mencionado nesta análise – pelo Decreto que inclui a disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e, por fim, com a oficialização da profissão de tradutor e intérprete de Libras.

O Conselho Nacional de Educação Básica/Câmara da Educação Básica, por meio da resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabeleceu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), através do Decreto nº 6.571/2008, determinando, no Artigo 3º, que “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional”.

E, finalmente, em 2015, com a instituição da Lei nº 13.146, de 6 de julho, chamada de “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)”, as condições de igualdade via acessibilidade foram garantidas e promovidas. No Artigo 3º, a acessibilidade abrange a questão da comunicação e, no parágrafo IV, item d, as barreiras nas comunicações e na informação representam qualquer obstáculo ou atitude que dificulte ou impossibilite o recebimento ou a compreensão de mensagem ou informação mediados pelos sistemas e tecnologias de comunicação e informação (BRASIL, 2015).

Com a presença do tradutor e intérprete assegurada por lei, o questionamento deixa a esfera legal e se volta para a esfera da qualidade educacional. No gráfico a seguir, os entrevistados responderam se a presença do intérprete no ensino superior na modalidade EAD garante a acessibilidade do surdo.

Gráfico 8 – A presença do intérprete na EAD garante a acessibilidade do surdo?



Fonte: elaborado pela autora

A presença do intérprete no ensino superior, com a janela de Libras, não garante por si só a acessibilidade ao aluno surdo na opinião de 80% dos entrevistados. Já 20% acreditam que garante, sim, pois dessa forma ele tem acesso ao conteúdo das aulas. Os entrevistados ainda ponderaram que, com a presença do intérprete,

eliminam-se os problemas com processos judiciais porque, legalmente, a questão da acessibilidade está resolvida. De maneira complementar a isso, TILS 4 acrescenta:

(...) acredito que para a acessibilidade ser garantida de fato tem que avaliar a qualidade do serviço apresentado e aqui não tem ninguém para avaliar a qualidade do nosso trabalho porque não conhecem a Libras, se a gente tiver mexendo as mãos tá bom pra todo mundo e, do contrário, se a gente estiver parado ninguém entende que estamos esperando o professor concluir o pensamento ou a fala para dar sentido correto na interpretação, já acham que a gente não sabe o que fazer e sai falatório.

De acordo com o exposto pelo TILS 4 na transcrição acima, destacamos dois importantes apontamentos: acessibilidade e qualidade. A acessibilidade exigida por lei é representada pela presença do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais. O Artigo 14º da Lei de Libras (2002) determina que instituições federais garantam aos surdos o acesso à mediação linguística nos processos seletivos e nas atividades e nos conteúdos curriculares em todos os níveis de ensino. No parágrafo 4, ressalta-se que, nas avaliações, a escrita da língua portuguesa será considerada como segunda língua em enfoque nos aspectos semânticos e, no parágrafo 7, orienta-se a utilização de estratégias alternativas para avaliação, inclusive na própria Libras (BRASIL, 2002).

Nesse viés, durante o ano de 2005, o governo federal criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), com a presença de políticas de acesso, como reserva de vagas e bolsas para as pessoas com deficiências ou necessidades especiais, contemplando a questão da acessibilidade. Nesse mesmo ano, o Decreto nº 5.626 garantiu a presença de intérpretes e consolidou a permanência do público surdo nas universidades, ponderando sobre a flexibilização das avaliações escritas:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade lingüística (sic) do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

A acessibilidade para alunos surdos, em qualquer nível de ensino, compreende, portanto, não apenas a presença e a atuação do tradutor e intérprete, mas um modo flexível de avaliação escrita com ênfase no aspecto semântico ou sinalizada (visualmente), com amparo pedagógico aos professores a fim de esclarecer as especificidades linguísticas dos surdos.

Para Quadros (2004), deve haver atenção para o fato de que os alunos surdos participam das aulas de modo visual e necessitam de tempo para realizar anotações, direcionar o olhar para o professor e para o intérprete, olhar os slides (no caso das tele aulas da EAD) e, mesmo assim, olhar novamente para o intérprete. São múltiplas funções que os alunos ouvintes realizam sem prejudicar o recebimento do conteúdo via oral-auditiva. Desse modo, a disponibilização das aulas gravadas para futura consulta por parte dos alunos é extremamente relevante para o aluno surdo, que pode acessá-las quantas vezes considerar necessário.

A Lei Federal nº 10.098/2000 orienta produtos e serviços de acessibilidade específica para surdos, como legenda oculta em texto, acionada de modo facultativo através de dispositivo decodificador (*close caption* – CC), que pode ser produzida e inserida após o programa gravado ou em tempo real, como nos telejornais e em programas de auditórios por meio de aparelhos específicos. Esse serviço dispensa o intérprete de Libras, mas exige que o surdo tenha pleno domínio da língua portuguesa para a compreensão das mensagens.

A fim de oportunizar a acessibilidade para os alunos surdos, as instituições particulares de ensino superior realizam a seleção e a contratação desses profissionais. Os entrevistados responderam quais foram os critérios e a formação acadêmica exigida para suas contratações:

Eu tinha que ter conhecimento da língua e ensino médio completo. Eles não podiam exigir experiência na área de EAD porque esse tipo de ensino nem existia pra gente ter experiência. (TILS 1)

Quando eu entrei não tinha muito critério, a gente fazia, participava das aulas, fazia um teste e foi indo, foi se adaptando. (TILS 2)

No mínimo eu devia estar cursando a graduação de Letras-Libras ou Pedagogia-Libras. (TILS 3)

Ter curso superior ou estar cursando e passar por uma banca avaliadora com profissionais da área, os amigos vão indicando a gente. (TILS 4)

Eles precisavam com urgência, então eu só tinha que saber Libras, mas ninguém me avaliou se eu sabia mesmo. (TILS 5)

Observa-se evolução nos critérios para a contratação do serviço de intérprete, relacionados à obrigatoriedade do ensino superior, completo ou cursando. Entretanto, sobre a especificidade na área da surdez, apenas o TILS 3 menciona a exigência do curso Letras-Libras no ato da contratação. Os demais entrevistados desconhecem essa informação.

Ademais, não havia demanda de pessoas habilitadas ou certificadas especificamente para a seleção desses profissionais, conforme informado pelo setor responsável pelos intérpretes na instituição pesquisada. Normalmente, o intérprete mais antigo indica ou avalia o mais novo e assim por diante. Os professores de Libras também ajudam “dando uma olhada”. A instituição incentiva que todos seus colaboradores tenham curso superior, mas, no caso dos intérpretes, não definem qual deve ser.

Esse posicionamento institucional pode ser compreendido ao se refletir sobre a Lei nº 12.319, de 2010, que reconhece e regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras e que obteve dois vetos significativos quanto à formação desse profissional: o primeiro veto no Art. 3º, que considerava requisito essencial que, para a profissão de tradutor e intérprete de Libras, a pessoa deveria ser habilitada em Curso Superior de Tradução com habilitação em Libras – Língua Portuguesa, e o segundo veto no Art. 8º, que estabelecia a criação do Conselho Federal e de Conselhos Regionais para cuidar da regulamentação e da fiscalização desse exercício

profissional (BRASIL, 2010).

Conforme esclarecimento a partir de mensagem de veto, tem-se que o projeto dispõe sobre o exercício da profissão do tradutor e intérprete de libras, considerando as necessidades da comunidade surda e os possíveis danos decorrentes da falta de regulamentação. Não obstante, ao impor a habilitação em curso superior específico e a criação de conselhos profissionais, os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais de outras áreas, devidamente formados nos termos do art. 4º da proposta, violando o art. 5º, inciso XIII, da Constituição Federal (BRASIL, 2010 - Assuntos Jurídicos, Mensagem 532).

Assim, a formação dos TILS pode ser realizada por meio de cursos de educação profissional ofertados por um sistema que a tenha credenciado; por meio de cursos de extensão universitária; cursos de formação continuada realizados por instituições de ensino superior e outras instituições, desde que credenciadas por Secretarias de Educação (BRASIL, 2010).

Sobre a falta de orientações formativas e curriculares que efetivem a formação do profissional de Libras, Nascimento (2011, p. 28) salienta que:

As leis determinam a formação, mas não oferecem os caminhos para que ela aconteça. Afirmam e reafirmam o exercício profissional do TILS e sua importância para a inclusão de surdos usuários da Libras, mas não apontam os caminhos mais adequados e pertinentes para uma formação efetiva.

Neste ponto, retomamos o segundo apontamento apresentado pelo TILS 04 ao referir-se à qualidade da tradução. Logicamente, a qualidade do trabalho realizado pelos tradutores e intérpretes de língua de sinais fica comprometida quando a formação apresenta-se incerta.

Na questão sobre quais cursos já interpretaram, os tradutores relatam que interpretam em todas áreas e que não há como escolher qual tem mais conhecimento, facilidade ou preferência:

Já interpretei em Análise de Desenvolvimento de Sistemas, Pedagogia, Administração, Serviço Social, Ciências Contábeis, Gestão de Recursos Humanos, Estética, Letras, História, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Engenharia, Geografia, Sociologia, Marketing, Processos Gerenciais, Segurança no Trabalho, Logística, Gestão Hospitalar, Gestão Pública, Biotecnologia, Manutenção Automotiva,

alguns foram em outra instituição. (TILS 1)

Vários. Aqui a gente não tem escolha de cursos. Todas as disciplinas. (TILS 2)

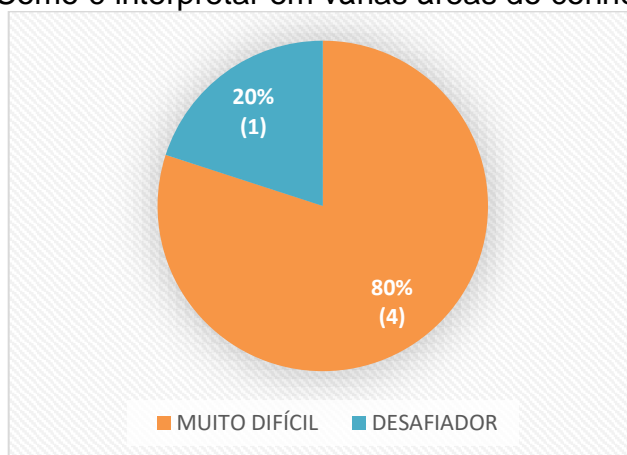
Vários cursos da unidade onde eu trabalho: Pedagogia, Filosofia, Matemática, enfim. (TILS 3)

No superior presencial: Estética. Na EAD: quase todos os cursos superiores. (TILS 4)

Todos os cursos daqui e que têm alunos surdos inscritos. (TILS 5)

Interpretar em várias áreas do conhecimento representa uma grande dificuldade para os entrevistados, conforme o gráfico a seguir.

Gráfico 9 – Como é interpretar em várias áreas do conhecimento?



Fonte: elaborado pela autora

Para 80% dos TILS, interpretar em diferentes áreas é muito difícil e 20% consideram um desafio, já que a formação acadêmica do intérprete também não define sua área de atuação:

Tem muitos momentos que é bem complexo, muitos termos que não tenho familiaridade, alguns momentos a gente fica ansioso porque não

sabe como vai ser, mas também ao mesmo tempo é de muito aprendizado. (TILS 1)

É meio difícil, é um desafio, pois a gente não tem uma área específica onde você pode se aprofundar para se especializar em uma área. Você tem que conhecer um pouquinho de cada coisa. É um desafio. O bom seria se cada um interpretasse na sua área de conhecimento, né, na área em que você tem formação. (TILS 2)

Interessante porque a cada disciplina a gente aprende novos conceitos e procura traduzir da melhor maneira e identificar com alguns sinais diferentes. (TILS 3)

Quer saber a verdade? Às vezes parece que é pura enganação. Porque a gente tem que entender pra poder interpretar e a gente não entende tudo. (TILS 4)

Deixa muito a desejar, fica superficial, porque a gente sabe um pouco de cada e não conhece nada com profundidade, daí ninguém pode reclamar da interpretação. Se o aluno surdo depender só da gente fica muito difícil pra ele. (TILS 5)

Com sete intérpretes para atender a todos os cursos ofertados pela instituição, é inviável, do ponto de vista logístico, organizá-los por área. Seria necessária a contratação de mais profissionais.

A relação do professor com o intérprete e o aluno surdo na EAD também foi investigada e apenas o TILS 1 relatou que possui uma boa relação com os professores, os demais disseram que não há interação com os professores e todos afirmaram não ter interação com os alunos, na maioria das vezes, nem sequer sabem se tem alunos surdos matriculados nos cursos ou nas disciplinas que estão interpretando.

A partir da observação das aulas com a presença do TILS na modalidade EAD

foi possível destacar a relação cordial entre professores e intérpretes. Não há participação do intérprete no processo educacional, a não ser exclusivamente no ato da tradução. Observou-se que o TILS 1, que está há mais tempo na instituição, tem maior acesso a determinados docentes e de modo particular dialoga se haverá novamente essa ou aquela expressão, se o filme a ser exibido terá legenda ou precisará de interpretação ou qualquer outra dúvida, de maneira bem superficial.

Ao serem questionados sobre a sua formação para se tornarem tradutores e intérpretes de língua de sinais e sobre como acontece sua formação continuada, todos os profissionais que participaram deste estudo declararam que procuraram cursos básicos de Libras em igrejas e instituições de ensino, realizando diversos cursos, além da convivência com a comunidade surda, conforme as transcrições a seguir:

Minha formação aconteceu e acontece até hoje através de cursos e também em encontros com os surdos e também na igreja, sempre que posso estou fazendo mais cursos, assistindo vídeos em Libras. (TILS 1)

Primeiro fiz um curso básico na igreja e depois foi contato mesmo, convivendo com a comunidade surda e procuro sempre participar de atualização, mas a gente tem que ir filtrando os cursos, é um curso aqui outro lá, coisa bem separada. (TILS 2)

Eu queria aprender Libras só pra falar com os surdos mesmo, procurei um instituto em Curitiba, e daí fui fazendo mais e melhorando, hoje procuro sempre participar de capacitação de palestras relacionadas à área de surdez. A gente não acha um curso que, tipo, você entra e sai intérprete, igual professor, médico, advogado, eu sinto falta disso. (TILS 3)

Fui fazendo um curso aqui e outro lá. Primeiro o básico, depois intermediário, antes era só o povo de igreja que dava esses cursos, hoje já tem universidade que abre cursos pra comunidade. (TILS 4)

Eu acho que todos os intérpretes, pelo menos daqui, têm formação

parecida, a gente faz curso por aí, e a gente aprende mais com os colegas, porque tem uns cursos muito fraquinhos. (TILS 5)

Para Dutra (2011), antes de se tornar um profissional tradutor interlingual, o indivíduo adquire e aprende essas línguas: a aquisição se dá por meio da assimilação natural em situações de convívio com usuários dessas línguas e a aprendizagem por meio de um contexto institucional, com estudo consciente de suas regras e normas gramaticais por processos de ensino.

Pela falta de formação específica, conforme comentado anteriormente, observa-se que é na interação com os surdos que os TILS têm condições de ampliar o conhecimento linguístico e efetivar a prática. Quadros e Karnopp (2004) e Lacerda (2013) relatam que, historicamente, no Brasil, desde o início – meados da década de 1980 –, a formação do TILS foi sendo constituída na informalidade, a partir das relações sociais.

Ao apresentar o histórico sobre o surgimento da profissão de intérprete, Pagura (2003) comenta que, durante a Conferência da Paz, em Paris, no ano de 1919, os participantes que não dominavam nem o francês nem o inglês utilizaram o serviço de intermediadores linguísticos para realizarem suas explanações e receberam a tradução sussurrada (feita ao pé do ouvido). Esses intérpretes que atuavam como intermediadores culturais e linguísticos utilizavam entre si a expressão “*sink or swim*”, cuja tradução significa “afogue-se ou nade”, pois não recebiam orientação alguma de como atuar. Esse evento foi considerado o início das atividades de interpretação de maneira formal.

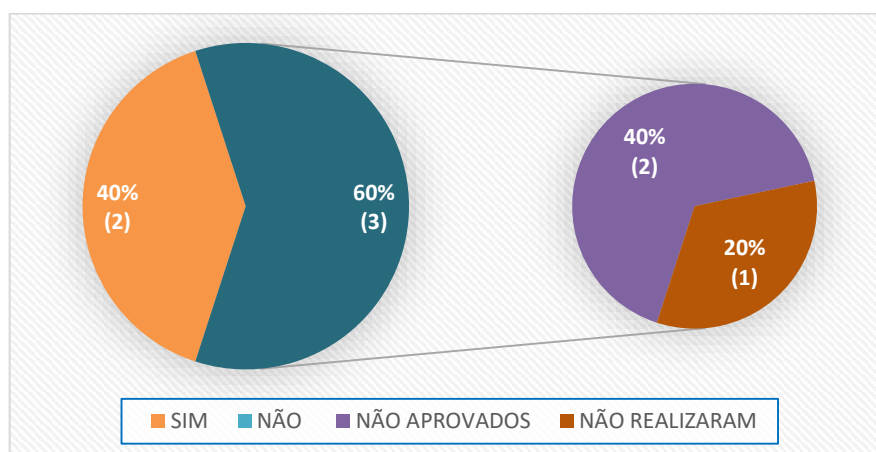
O evento pontual no que tange à formação de TILS foi o Decreto nº 5.626/05, que estabelece critérios quanto à formação desse profissional em nível médio e superior. O Artigo 17 do Capítulo V dispõe que a formação do TILS pode ser efetivada com a conclusão do curso superior de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras e Língua Portuguesa, além da formação em nível médio por meio de cursos profissionalizantes, de extensão universitária e de formação continuada.

O mesmo Decreto, no Artigo 19, declara que, no período de dez anos após a sua publicação e enquanto não se efetivava a formação específica, o TILS com formação em nível médio poderia atuar apenas na educação básica, e aqueles com formação superior poderiam atuar também no ensino superior, desde que possuíssem

a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação pelo Exame Nacional – Prolibras, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), que também certificaria profissionais com proficiência em ensino da Libras em nível médio e superior. Esse exame deixou de ser aplicado no ano de 2015, exatamente como previsto.

Os TILS entrevistados também responderam sobre suas participações em exames de proficiência:

Gráfico 10 – Possui Certificação do Prolibras?



Fonte: elaborado pela autora

No gráfico 10 consta que 40% dos TILS possuem Certificação do Prolibras, enquanto 60% não realizaram ou não foram aprovados. Dentre os que não possuem Certificação, 60% realizaram a avaliação, mas não foram aprovados, 20% nunca tentaram o exame. Podemos perceber uma configuração bastante heterogênea em relação à formação desses profissionais.

Com o aumento da demanda educacional para atuação dos intérpretes, a oferta de cursos em nível de formação técnica, graduação e pós-graduação tem despontado pelo país.

Segundo Anater e Passos (2010), merecem destaque os cursos de Tecnologia em Comunicação Assistiva – Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais, Especialização em Tradução e Interpretação de LIBRAS/Língua Portuguesa (no Pará e em Santa Catarina, respectivamente).

Para atender à legislação quanto à formação em nível de ensino superior, em 2008 foi criado o curso de Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O programa selecionou 500 estudantes, sendo 447 surdos e 53 ouvintes

bilíngues, ofertado na modalidade semipresencial. Posteriormente, em 2009, a UFSC abriu a primeira turma de Bacharelado, na modalidade presencial, para a formação de Tradutores e Intérpretes de Libras/Português, com 30 vagas. Em licenciatura, oferta vagas exclusivamente ao público surdo com o objetivo de formar professores para atuar no ensino da Libras, já o bacharelado é destinado à formação dos tradutores e intérpretes de língua de sinais, propondo estudos dos aspectos culturais da comunidade surda, estrutura linguística, teoria e prática na tradução e na interpretação (SOUZA, 2013).

Os cursos de formação do TILS oferecidos no Brasil iniciaram sem parâmetros claramente definidos e sua construção e reavaliação ainda estão se consolidando. Mesmo anteriormente à criação do Letras/Libras, algumas instituições de nível superior, em meados de 2004 e 2005, passaram a ofertar cursos específicos, como no caso do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Lacerda (2013) relata que iniciaram sem parâmetros definidos a seguir, sendo que a construção e a reavaliação dessa formação estão ainda em consolidação.

Conforme Quadros (2004), o profissional que realiza a tradução ou a interpretação no contexto escolar recebe a denominação de “Intérprete Educacional”. Compreender a função do intérprete e seu papel no espaço educacional de educação a distância requer o conhecimento das competências que esse profissional necessita ter de si mesmo e de suas atribuições. Quanto a esses aspectos os entrevistados declararam:

O intérprete de Libras tem a função de ser o canal de comunicação entre o professor e o aluno, mas do aluno para o professor é o tutor de sala que pode fazer, né? É uma função de muita responsabilidade e compromisso e o intérprete precisa estar sempre fazendo cursos de formação para aprimoramento de seus conhecimentos em relação a sua atuação. Ele precisa ser ético, neutro em sua atuação, passar da forma mais fiel possível para os surdos as informações que está recebendo. (TILS 1)

Normalmente teria que ser de interpretar ou traduzir o que o professor fala, mas no presencial é mais profundo, porque se o aluno não

entende algo ele mesmo sinaliza pra você ou faz cara de quem não entendeu. Na EAD eu nem fico sabendo se ele entendeu ou não. Mesmo assim a gente precisa ter uma postura e cenorização perfeita, boa expressão facial. Saber esperar o locutor completar a frase para fechar o contexto. (TILS 2)

A diferença entre as outras atividades dos intérpretes é que aqui o conteúdo é acadêmico, escolar, só isso. Mas a gente precisa ter imparcialidade quanto e não demonstrar aprovação ou desaprovação sobre aquilo que o professor está falando. (TILS 3)

Nessa função de intérprete educacional apenas realizo a tradução da melhor forma que eu posso e espero que o aluno esteja aprendendo. Todo intérprete precisa ser ético e neutro. (TILS 4)

Nós, intérpretes, estamos entre o professor e o aluno, temos que fazer essa ponte. Mas acho que a gente só consegue interpretar direito aquilo que a gente entende. Tem umas aulas muito confusas que nem eu entendo direito, daí você acha que o surdo vai entender? Difícil, né? Como todo profissional precisa ter ética. (TILS 5)

Diante do exposto, nota-se que os TILS compreendem de maneira satisfatória o papel de mediadores na comunicação e na educação das pessoas surdas, também que essa atuação se restringe à tradução e à interpretação, de maneira alguma é de docência.

Sobre as competências necessárias para exercer a função de tradutor e intérprete, os entrevistados citaram “neutralidade”, “imparcialidade” e “ética”. Segundo Quadros (2004), há alguns preceitos éticos que devem ser observados pelos TILS de maneira geral, como: confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional e fidedignidade. Esses preceitos divulgados pela autora integram o Código de Ética do Intérprete, o qual compõe o Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis).

Códigos bem semelhantes constam no Código de Conduta e Ética (CCE) da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), que é filiado à Associação Mundial de Intérpretes de Língua de Sinais (KUMADA, 2016).

No contexto de educação a distância, por meio da janela de Libras, deter-nos-emos aos conceitos de imparcialidade, discrição e fidedignidade. A imparcialidade trata-se de não realizar deduções próprias durante a interpretação. Utilizar da ponderação em sua postura e em seus trajés, evitando excessos expressivos a fim de que predomine a língua interpretada consiste no preceito de discrição. E, por último, a fidedignidade refere-se à aptidão para a realização de uma interpretação autêntica, que atinja os objetivos comunicativos (QUADROS, 2004).

Possuir competências comunicativas não garante o domínio das competências interpretativas. Nessa constatação, Roberts (1994) destaca seis competências para a interpretação em língua de sinais: competência linguística, competência para transferência, competência metodológica, competência na área, competência bicultural e competência técnica. Arriens (2006) acrescenta a competência pragmática e a competência psicolinguística. No quadro a seguir, apresenta-se uma breve síntese de cada uma:

Quadro 5 – Competências do TILS

Competência linguística	Transitar pelas línguas envolvidas com amplo domínio dos aspectos linguísticos que as compõem.
Competência para transferência	Realizar a transferência da mensagem sem alterar ou modificar o significado do discurso.
Competência metodológica	Selecionar e utilizar os modos de interpretação considerando o mais adequado para cada situação, com a preservação de terminologias para usos futuros.
Competência na área	Apresentar conhecimento específico para a compreensão do conteúdo a ser traduzido.
Competência bicultural	Conhecer com profundidade as culturas que permeiam as línguas em questão.
Competência técnica	Apresentar condições de analisar o ambiente mais adequado e agir sobre ele: iluminação, som, postura, intérprete de apoio.

Competência pragmática	Identificar no discurso a significância que ultrapassa as palavras (significação secundária, implícitas) que valorizam a mensagem.
Competência psicolinguística	Realizar a autoanálise, sua condição e fatores que podem afetar a qualidade da tradução.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Roberts (1994) e Arriens (2006)

O quadro 5 demonstra a complexidade envolvida no ato de interpretar para a língua de sinais, transitar por essas competências, no curto espaço de tempo entre as falas do professor, no caso específico desta pesquisa, requer grande concentração e esforço mental dos tradutores e intérpretes de língua de sinais.

Kumada, Pereira e Albanese (2015) afirmam que o pouco tempo para processar uma informação da língua fonte para língua meta, indubitavelmente, produz algumas perdas, assim como há situações impossíveis de traduzir, por exemplo, conceitos e expressões de uma língua que não existem em outra, ou que, ao serem traduzidas literalmente, não representam sentido compatível. Inadmissível, portanto, é a alteração total da fala de origem por falta de domínio, por parte dos intérpretes, das línguas ou, ainda, pela dificuldade em encontrar o termo equivalente e mais adequado.

Ao final das entrevistas, os profissionais, colaboradores deste trabalho, relataram sobre suas interações com os demais intérpretes, associações específicas e como essas relações influenciam ou não no exercício da profissão:

Tenho uma boa interação com os outros intérpretes, quando não sei pergunto como é o sinal de alguma palavra ou frase, tenho bastante interação com outros profissionais através das redes sociais e também com os surdos, participo também em eventos com surdos, vou a encontros com eles. Tem uma grande influência esses contatos e convivência na minha atuação e profissão. (TILS 1)

Eu já vi muita competição entre os intérpretes, um querendo ser melhor do que outro, apontando o dedo, mas aqui é bem tranquilo. Estamos todos no mesmo barco. A gente se ajuda. Temos o X (nome

retirado para manter o sigilo), que é como nosso líder e que resolve as coisas com a chefia, mas todo mundo ganha o mesmo salário. (TILS 2)

Fantástica. A gente sempre procura estar tendo um canal de acessibilidade, através do Whats, Face e encontros onde a gente procura sanar a dúvida dos mesmos. (TILS 3)

É constante. Nos encontramos todos os dias no trabalho, encontro alguns na igreja, sempre saio com alguns que tenho mais afinidade. E acredito que influencia, sim, pois na interação construímos uma relação onde um auxilia o outro e nos motiva a sermos sempre melhores. (TILS 4)

Contato somente com os intérpretes com os quais trabalho. Acho que se não fosse uma boa interação eu já teria desistido. (TILS 5)

Durante os momentos de observação da atuação dos intérpretes, bem como nas entrevistas e nos diálogos que aconteceram durante o processo de coleta de dados, observou-se, de fato – como pontuado por todos os entrevistados –, a parceria na interação entre os TILS: a troca de informações, a colaboração nas “dicas” para cada aula, as novas terminologias e seus respectivos sinais em Libras.

A título de complementação, apenas o TILS 1 e o TILS 3 participam de encontros com intérpretes de outras instituições e fora do ambiente de trabalho.

Tendo discorrido sobre o processo de formação do tradutor e intérprete de língua de sinais, sua construção histórica e as políticas públicas que permeiam e regulamentam essa atividade profissional, principalmente no contexto educacional, são apresentadas nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto mais se reflete sobre a presença dos intérpretes de língua de sinais, mais se compreende a complexidade de seu papel, as dimensões e a profundidade de sua atuação. São também intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade.

(Gládis Perlin, 2006)

O presente trabalho foi iniciado com o intuito de responder à questão norteadora da pesquisa: quais aspectos na formação do tradutor e intérprete de língua de sinais e na sua atuação profissional precisam ser revistos para assegurar e garantir a qualidade do ensino aos surdos, na modalidade de Educação a Distância? Os resultados obtidos demonstram que apenas a inserção da interpretação não é garantia de acessibilidade, portanto delineamos, a seguir, os resultados alcançados e os aspectos que os envolvem.

Diante disso pode-se inferir que a formação formal dos tradutores e intérpretes de língua de sinais precisa superar a formação informal. Os cursos de graduação devem visar a formação específica para este profissional contemplando aspectos teóricos e práticos em sua totalidade e não apenas como adendo as demais licenciaturas.

A fim de cumprirmos o primeiro objetivo específico “mapear a modalidade de educação a distância e suas particularidades, sob a perspectiva de Educação Bilíngue para Surdos”, ponderamos sobre a educação a distância, seus conceitos e suas características compondo um cenário para a realização da atividade do tradutor e intérprete de língua de sinais.

A tecnologia e a educação a distância têm propiciado ao aluno o acesso à educação e ao conhecimento. Diante dos conceitos e das características apresentados por diversos autores no primeiro capítulo, por exemplo Morin (2001), Levine (2005) e Maia (2007), ousamos apontar a **adaptação** como principal característica da EAD e, conseqüentemente, isso reflete, também no desenvolvimento da atividade tradutória, então, aplicamos o termo “adaptação”, também, para nos referirmos ao direito que esse aluno tem, inclusive, garantido por lei.

Promover a inclusão e garantir a acessibilidade do aluno surdo é denso e complexo. Inserir a janela de Libras com presença do tradutor e intérprete de língua

de sinais resolve as questões legais, mas não efetiva a qualidade de ensino para o surdo. A proposta de Educação Bilíngue pressupõe, entre outros aspectos, o acesso ao conhecimento por meio da língua de sinais. As relações professor-conteúdo-aluno, principalmente na EAD, transformam-se em professor-conteúdo-intérprete-aluno quando nos referimos ao indivíduo surdo.

O aparato tecnológico que ampara a educação a distância pode agenciar ambientes bilíngues para interação do aluno surdo na comunicação pelos ambientes virtuais de aprendizagem, pelo contato com tutores ou com a parte administrativa, mas na prática isso não se confirma. Nesses canais, a interação é realizada por meio da língua portuguesa oral ou escrita, não configurando um ambiente educacional bilíngue para surdos.

Em resposta ao segundo objetivo específico, “descrever as especificidades da surdez, seu processo histórico e identitário a fim de conhecer o protagonista da atividade tradutória e interpretativa”, consideramos que, até ingressar no ensino superior, o aluno surdo, de maneira individual ou coletiva, já superou inúmeros desafios sociais, principalmente os obstáculos relacionados à comunicação. Permanecer e concluir seus estudos de maneira independente e autônoma requer, portanto, um empenho que ultrapassa a aquisição dos conhecimentos científicos traduzidos durante as aulas.

A análise para o terceiro objetivo específico, “apresentar o perfil e as competências dos tradutores e intérpretes de língua de sinais”, mostra-nos uma maioria de tradutores e intérpretes de gênero feminino, com idade média de 35 anos, cursando ou concluintes do ensino superior. O perfil demonstra ainda que a maioria dos TILS não possuía formação específica para tal atuação no ato da contratação pela instituição de ensino, inclusive, nota-se o fato de possuírem formação em área diferente das áreas em que interpretam convergindo com o quarto objetivo que é “investigar o ato de interpretar em várias áreas do conhecimento”. Esta desconexão entre a área de formação e a área de atuação do TILS tende a comprometer a qualidade da interpretação. O ambiente de ensino superior prevê a aquisição de conhecimentos científicos específicos, o que implica diretamente na necessidade do tradutor e intérprete de língua de sinais dominar tal complexidade.

Quanto ao quinto objetivo específico, “analisar se a atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais garante a acessibilidade do surdo no ensino superior na

modalidade de Educação a Distância, segundo a literatura específica e atrelando aos dados coletados”, consideramos que, para o aluno surdo adquirir os conhecimentos científicos, ele precisa contar com uma atividade interpretativa de alto nível de exatidão.

Ademais, constatamos que, ao ingressarem na instituição pesquisada os profissionais possuíam conhecimento mínimo a respeito do ensino no nível superior. A experiência insuficiente e as especificidades dos conteúdos que compõem essa etapa da educação, interfere na interpretação. Não podemos consentir com o discurso “normalizador, que na maioria das vezes, a educação usa para justificar que é melhor um desempenho fragilizado do que nenhum”. É necessário que o profissional seja qualificado (SANTOS, 2006, p. 84).

Observando as atividades dos tradutores e intérpretes de língua de sinais durante este trabalho, percebemos que elas contemplam esforços de compreensão, memória, produção, coordenação, os quais corroboram os pressupostos teóricos de Gile (1995).

Embora a instituição de ensino possa exigir melhor formação, por parte dos TILS que ali atuam, a busca pela formação continuada perpassa pelo próprio “eu” de cada profissional. Apresentamos as áreas que uma formação de qualidade deve contemplar, visando auxiliá-los na escolha de cursos e de instituições formadoras:

Linguística (geral e específica da língua de sinais); Língua de sinais aplicada à tradução e interpretação; Língua Portuguesa aplicada à tradução e interpretação; Teoria da tradução (tradutologia); Artes dramáticas (expressão corporal, vocal e facial); Cuidados laborais (prevenção de lesões, manutenção da musculatura e articulações exigidas na interpretação, postura, higiene e estética, relaxamento e alongamento; Evolução e constituição da comunidade surda e sociologia em geral; Psicologia aplicada à interpretação; além de seminários sobre surdo-cegueira, ética, Sinais Internacionais (International Signs), legislação que embasa o serviço de interpretação de sinais (RUSSO; PEREIRA, 2008 p. 15-16).

Os docentes e intérpretes educacionais possuem atividades distintas mas convergentes entre si. Para tanto, é necessário que o tradutor e intérprete de língua de sinais não seja visto como um instrumento que promove o ajuste necessário à condição de não ouvinte do surdo, mas como participante da ação docente (ALBRES, 2015).

Da teoria para a prática, objetivando alcançar o mais adequado, por meio da

O resultado apresenta algumas seleções lexicais que criaram sentido, dentro da teia discursiva da dissertação, dentre elas destacamos educação, “interpretação, Libras, TILS, Língua, ensino” e “surdo”. Dessa forma, pondera-se que a atividade profissional realizada pelos TILS, ou seja, a tradução e interpretação das tele aulas no ensino superior na modalidade de educação a distância, tem sido a única maneira do aluno surdo apreender os conteúdos ministrados em sua própria língua, a Libras.

Por isso, entendemos que as reflexões sobre o contexto apresentado não se encerram neste trabalho, ao contrário, trata-se apenas de termos, nessa leitura, uma das múltiplas possíveis que, certamente, serão feitas em outras pesquisas. E é nesse revozeamento, nesse movimento dinâmico de ouvirmos teóricos – intérpretes – instituições e professores que sistematizamos o que fizemos, resultando em um “rascunho” do que temos e este nos possibilita pensar para onde podemos ir e, de forma organizada, alterarmos lacunas encontradas e promover melhoramentos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Censo ead.br**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/site/pt/>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Intérprete Educacional**: políticas e práticas em sala aula inclusiva. São Paulo: Harmonia, 2015.

ALVES, Lucineia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Em: Associação Brasileira de Educação a Distância. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2017.

ANATER, Gisele I. P.; PASSOS, Gabriele C. R. dos. Tradutor e intérprete de língua de sinais: história, experiências e caminho de formação. Em: **Cadernos de Tradução**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2010.

ARRIENS, M. A. A questão da tradução da Libras para o português. Em: **Fórum**, Rio de Janeiro: INES, vol. 13, jan-jun, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15290**: Acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro, 2016.

AZEVEDO, S. C. de; QUELHAS, O. L. G. Uma visão panorâmica da educação a distância no Brasil. Em: **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, ano XXXI, n°. 163/166, p. 13-24, 2004.

BASILIER, Terje. SURDOPHRENIA. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, v. 39, p. 363-372, 1964.

BOKOVA, Irina. Relatório de monitoramento global da educação: educação para as pessoas e o planeta. Em: **Unesco Brasil**, 2016.

BOTELHO, Paula. Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1961.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Lei da acessibilidade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dez. de 2000.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 de abril de 2002.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2 de setembro de 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da pessoa com deficiência. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 7 de julho de 2015.

BRASIL. Decreto [revogado] nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Decreto [revogado] nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e funções gratificadas do ministério da educação e do desporto e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 de maio de 1996.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005a.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2005b.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 de junho de 2006a.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 de setembro de 2008.

BRASIL. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 de junho de 2006b.

BRENNER, Fernando et. al. Educação a Distância: Um panorama baseado no modelo da Universidade Aberta do Brasil. Em: **ESUD 2014** – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Florianópolis/SC, 05 a 08 de agosto de 2014 – UNIREDE. Disponível em: <<https://www.bing.com/search?q=BRENER+2014+ENSINO++A+DIST%C3%82NCIA&pc=MOZD&form=MOZLBR>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

CAPOVILLA, Fernando. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. Em: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Tradução para o português por Fundação Lemann e Instituto Península. São Paulo, maio 2013.

COSTA, Juliana P. B. **A educação do surdo ontem e hoje**. São Paulo: Mercado de Letras, 2017.

CURY, Carlos R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. Fundação Carlos Chagas. Em: **Caderno de pesquisa** [online], São Paulo, vol. 35, n. 124, p. 11-32, 2005. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100002>>. Acesso em: 22 set. 2017.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: **Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

DIAS, Paulo. Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataformas

colaborativas. Em: **VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**. Universidade do Minho, Portugal, 2004. Disponível em: <www.niee.ufgs.br/eventos/RIBIE/2004/okebarua/plen3-12.pdf>. Acesso em 03 nov. 2017.

DUTRA, Elaine C. P. Aproximando a tradução e a cognição: traços e protótipos. Em: **Revista PERcursos Linguísticos**, v. 1, n. 3, p. 52-61, edição especial, 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/percursos/article/view/1744/1313>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

ENGHOLM, Eva. Education through english as a second language. **English in education**, a. 2, p. 6-10, 1965.

FARNES, N. Modes of production: Fodism and distance education. In: **Open Learning**, Hungary, v. 8, n. 1, p. 10-20, 1993.

GARRISON, R. Theoretical challenges for distance education in the 21 st century: a chift from structural do transactional issues. In: **The international review of research in open and distributed learning**, Alberta, Canada, v. 1, n. 1, 2000.

GARRISON, R. **Understanding distance education**: a framework for the future. Londres, UK, 1989.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GILE, Daniel. The Effort Models in Interpretation. In: **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**, Amsterdã/Filadélfia: John Benjamins, p. 159-190, 1995.

GOMES, Luiz F. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. Em: **Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 13-22, mar. 2013.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

GURGEL, Taís M. do A. I. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de**

língua brasileira de sinais no ensino superior. 2010. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas (UNIMEP), Piracicaba, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLMBERG, B. **Guided didactic conversation in distance education.** Londres: Croom Helm, 1983.

JUNIOR, F. R.; PINTO, P. L. F. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. Em: **Estudos Surdos II**, Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2007.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education.** 3ª ed. Londres, 1996.

KUMADA, Kate M. O.; PEREIRA, Priscila P. da S.; ALBANESE, Bruno C. A valorização e o reposicionamento do intérprete de Libras: implicações no âmbito educacional. Em: BOLOGNINI, Carmen Z.; SILVA, Ivani R. (Orgs.). **Sentidos no silêncio: práticas de língua(gem) com alunos surdos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 7-44.

KUMADA, Kate P. **Língua brasileira de sinais.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S/A, 2016.

LACERDA, Cristina B. F. de; SANTOS, Lara F. dos. **Tenho um aluno surdo e agora?** São Paulo: UFSCAR, 2014.

LACERDA, Cristina B. F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** 5ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

LEITE, Emeli M. C. **Os papéis do intérprete de Libras na sala de aula inclusiva.** 2014. 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2004.

LEVINE, S. J. Distance education: a shared understanding. In: **Making distance education work: understanding learning and learners at a distance.** Michigan: Learner Associates.net, 2005, p. 3-10.

LIMA, Daniela da C. B. P.; RAMOS, Emanoela C. A. Políticas e estratégias da educação a distância, por meio da UAB, na formação de professores. Em: **Revista de Ciências Humanas** – Educação, FW, Goiás, v. 16, n. 26, p. 55-70, jul. 2015.

LITTO, Fredric M; FORMIGA, Marcos. (Orgs.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITWIN, Edith (Org.). **Educação a distância** – temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MAGALHÃES JUNIOR, Ewandro. **Sua Majestade, o Intérprete**: o fascinante mundo da tradução simultânea. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson, 2007.

MAROTO, M. L. M. Educação a distância: aspectos conceituais. Em: **Informe CEAD** – Centro de Educação à Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 2, n. 08, jul-set, 1995.

MARTINS, Diléia A. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de libras em instituições de educação superior**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

MCINTOSH, N. Open University of the United Kingdom. In: HUSEN, T.; POSTLEWAITE, N. (Eds.). **International encyclopedia of education**. 1st ed. Oxford: Pergamon Press, UK, 1985, p.3668-3670.

METZGER, Melanie. **Sign Language Interpreting**. Deconstructing the Myth of Neutrality. Washington: Gallaudet University Press, 2002.

MOORE, M. G. **From Chautauqua to the Virtual University**: A century of distance education in the United States. Columbus, EUA: The Ohio State University, 2003.

MOORE, M. G., KEARSLEY, G. **Distance education**: A systems view of online learning. 3rd ed., Belmont, CA, EUA, 2013.

MOREIRA, Paula P. **Crônicas da surdez** (blog). Disponível em: <<http://cronicasdasurdez.com/>>. Acesso em: 29 fev. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

MOURA, Maria C. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp Ltda., 2000.

NASCIMENTO, Marcus V. B. **Interpretação da língua brasileira de sinais a partir do gênero jornalístico televisivo**: elementos verbo-visuais na produção de sentidos. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PAGURA, Reynaldo J. **A interpretação de conferências no Brasil**: história de sua prática profissional e a formação de intérpretes brasileiros. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.

PAGURA, Reynaldo J. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. Em: **Delta** - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada [online], vol. 19, n. spe, p. 209-236, 2003.

PEREIRA, Maria C. P. **Testes de proficiência linguística em línguas de sinais**: as possibilidades para os intérpretes de Libras. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

PERLIN, Gladis. **Histórias dos surdos**. Santa Catarina: UDESC/CEAD, 2002.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. Em: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez** – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 51-73.

PERLIN, Gladis. Processos tradutórios, línguas de sinais e educação. Grupo de Estudos e Subjetividade Em: **ETD** – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 136-147, jun. 2006.

PETERS, Otto. Distance education and industrial production: a comparative interpretation in outline and on distance education: In: **The industrialization of teaching and learning**. Londres, 1973. Disponível em: <<http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/found/peters67.htm>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

PRETI, O. **Um pouco de história da educação a distância no Brasil**. Teresina: Secretaria de Educação, 2007.

QUADROS, Ronice M. de; KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

QUADROS, Ronice M. de; PIZZIO, Aline L.; CRUZ, Carina R.; SOUSA, Aline N. de. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. Em: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. Santa Catarina, v. 16, n. 1, p. 1-24, 2016.

QUADROS, Ronice M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice M. de. Políticas linguísticas e a educação de surdos no Brasil. Em: V Congresso Internacional e XI Seminário Nacional do INES, Rio de Janeiro, 2006. **Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação**. Rio de Janeiro: INES, v. 1, p. 94-102, 2007.

ROBERTS, R. P. Student Competencies in Interpreting: defining, teaching and evaluating. In: WINSTON, Elizabeth (Ed.). **Mapping our course: a collaborative venture: proceedings of the 10th national convention of the Conference of Interpreter Trainers**. EUA, 1994.

RUMBLE, G.; HARRY, K. (Eds.). **The distance teaching universities**. Londres: Croom Helm, 1982.

RUSSO, A. PEREIRA, M. C. P. **Tradução e Interpretação de Língua de Sinais: técnicas e dinâmicas para cursos**. São Paulo: Cultura Surda, v. 1, 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Editora Companhia de Letras, 1998.

SANCHEZ, F. (Coord). **Anuário brasileiro estatístico de educação aberta e a distância** – ABRAEAD. São Paulo: Instituto Monitor Ltda, 2005.

SANTOS, Silvana A. dos. **Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais**: um estudo sobre as Identidades. 2006. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. Em: **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, abr-jun, p. 17-27, 1996.

SILVA, Cesar A. de A. **Entre a deficiência e a cultura**: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos. 2011. 227f. Tese (Doutorado em Ciência Social – Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

SILVA, Valdilson J. S. da; FAGUNDES; Edimara A. Cultura surda e seu embate com a cultura ouvinte. Em: **EDUCERE** – XII Congresso nacional de educação. PUCPR, p. 26208-2622, 2015.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, Mariane R. de. **Narrativas dos intérpretes de língua brasileira de sinais que atuam no contexto do ensino fundamental**. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, R. M.; SILVA, A. R. da. O lugar de formação do intérprete de língua de sinais. Em: **Estudos linguísticos**. São Paulo, Unicamp, v. 35, p. 310-319, 2006.

SOUZA, S. X. Aspectos da tradução/ encenação na Língua de Sinais Brasileira para um ambiente virtual de ensino: práticas tradutórias do curso de Letras-Libras. Em: QUADROS, R. M. de. (Org). **Estudos Surdos III**. Petrópolis, RJ: Arara-Azul, 2008, p. 168-207.

STONE, C. **Toward a Deaf Translation Norm**. Washington-DC, USA: Gallaudet University Press, 2009.

STROBEL, K. **História da educação de surdos**. 2ª ed. Florianópolis: UFSC, 2008a.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008b.

STUMPF, Marianne R. **Escrita de Sinais III**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne R.; QUADROS, Ronice Müller de. Tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais: Formação e Pesquisa. Em: **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 2, n. 26, p. 165-205, out. 2010. ISSN 2175-7968. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2010v2n26p165/14228>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

THEODOR, Erwin. **Tradução: ofício e arte**. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1980.

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). **Conferência de educação superior**. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. Biblioteca virtual de Direitos Humanos. Universidade de São Paulo (USP) Acesso em: 23 jun. 2017.

VÁGULA, Edilaine; VEDOATO, Sandra C. M. **Educação inclusiva e língua brasileira de sinais**. ISBN 978-85-87686-43-5. Londrina: UNOPAR, 2014.

VASCONCELOS, Sérgio P. G. **Educação a distância: histórico e perspectivas**. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. Disponível em: <www.filologia.org.br/viiiifeliz/19.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.

VELOSO, E.; MAIA FILHO, V. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez**. Curitiba: Mãos Sinais, 2010, v. 1 e v. 2.

VERAS, V. Acolhendo gestos. **I Seminário de intérprete de língua de sinais: o intérprete na sala de aula a prática da diferença**. Campinas: Salão Vermelho da Prefeitura Municipal de Campinas [palestra], 2002.

VIEIRA, A. T. Construindo uma nova escola. Em: VIEIRA et al. **Formação de gestores escolares para a utilização de tecnologias de informação e comunicação**. São Paulo: Takano Editora e Gráfica, 2002.

VILAÇA, M. L. C. Educação a distância e tecnologias: conceitos, termos e um pouco de história. Em: **Revista Magistro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <www.unigranrio.br>. Acesso em: 04 nov. 2017.

ZANONI, Grazyeli G. **A Inclusão de Surdos na Universidade**: um estudo de caso. 2009. 45 f. Trabalho de Conclusão Curso (Especialização em Educação Profissional Tecnológica Inclusiva) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Termo de autorização da instituição onde será realizada a coleta de dados da pesquisa**

_____, ____ de _____ de 20____.

Eu, _____,
portador (a) do RG: _____ e CPF: _____, na função
de _____ da UNOPAR, situada na cidade de
Londrina-PR, autorizo a professora Tirza Cosmos dos Santos Hirata, mestranda em
Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias dessa mesma
instituição, portadora do RG: 5.647416-1 e CPF: 934.867.159-68 a realizar a coleta
de dados para a pesquisa: **A atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais
no ensino superior na modalidade de ensino a distância: um mapeamento dos
limites e possibilidades**, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Eliza Adriana Sheuer
Nantes, nas dependências físicas da instituição, no ano de 2017.

Assinatura da responsável

APÊNDICE B

UNOPAR - MESTRADO EM METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

Termo de consentimento livre e esclarecido

Na função de tradutor e intérprete de língua de sinais no ensino superior, na modalidade de educação a distância, você está sendo convidado para participar da pesquisa sobre a **“A atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais no ensino superior na modalidade de ensino a distância: um mapeamento dos limites e possibilidades”**, sob responsabilidade da pesquisadora Tirza Cosmos dos Santos Hirata, com orientação da professora Dr^a Eliza Adriana Sheuer Nantes. O objetivo desse trabalho é analisar as possibilidades e os desafios na formação do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais, bem como sua atuação no ensino superior na modalidade de educação a distância.

Para participar desta pesquisa você responderá um questionário semiestruturado, durante uma entrevista gravada, sobre sua atuação. A sua identidade, bem como de cada participante, inclusive seu local de trabalho, serão mantidos em sigilo e em hipótese alguma serão divulgados.

Não haverá obrigatoriedade, nem gastos financeiros, muito menos riscos ou desconfortos de ordem psicológica, física, moral, profissional ou outro qualquer. Caso queira, a entrevista poderá ser interrompida, adiada ou até mesmo cancelada.

Os resultados e dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados na dissertação para conclusão do mestrado, bem como divulgados através de vídeos públicos na internet, apresentados em reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos e benefícios desse estudo e aceito participar da pesquisa.

Londrina, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Pesquisadora Tirza C.S. Hirata

APÊNDICE C

Questionário para entrevista com tradutores e intérpretes de língua de sinais atuantes no ensino superior na modalidade de educação a distância.

Sexo: _____ Idade: _____ Grau de escolaridade: _____

- 1) Como foi seu primeiro contato com a comunidade surda?
- 2) Como foi sua formação para se tornar um tradutor e intérprete de Libras?
- 3) Realizou exames de proficiência (Prolibras, Certificação da Feneis)?
- 4) Quais atividades de tradução e interpretação já realizou?
- 5) Há quanto tempo você trabalha como intérprete? E no ensino superior EAD?
- 6) Em quais cursos você já interpretou?
- 7) Como é interpretar em várias áreas do conhecimento?
- 8) Quais foram os critérios para a sua contratação na instituição que você trabalha hoje?
- 9) Qual a formação acadêmica exigida para sua contratação?
- 10) Qual seu horário de trabalho e sua faixa salarial?
- 11) Você tem outra profissão? Exerce ou não? Se sim, qual é sua principal ocupação profissional?
- 12) Qual sua concepção quanto à função do intérprete? O que o intérprete tem que fazer no espaço educacional?
- 13) Quais as competências específicas que o intérprete precisa ter? Como você classifica a sua atividade de interpretação (espontânea ou preparada)? Você tem acesso prévio ao conteúdo que será ensinado? Isso seria significativo ou indiferente?
- 14) Qual a diferença entre interpretar e traduzir?
- 15) Você acha que a presença do intérprete no ensino superior garante a acessibilidade do aluno surdo?
- 16) Como você vê a relação professor/intérprete/aluno surdo no ensino superior na modalidade de educação a distância?
- 17) Como acontece sua formação continuada?
- 18) Detalhe como é sua interação com outros intérpretes (associação, grupos, redes sociais). Essa relação influencia de alguma forma no exercício da sua profissão?